



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CACIANA LINHARES PEREIRA

**PSICOSES NA INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: UMA PESQUISA
COLABORATIVA NA REDE REGULAR DE ENSINO**

FORTALEZA
Maio de 2012

CACIANA LINHARES PEREIRA

**PSICOSES NA INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: UMA PESQUISA
COLABORATIVA NA REDE REGULAR DE ENSINO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira
Orientadora: Rita Vieira de Figueiredo

FORTALEZA
Maio de 2012

CACIANA LINHARES PEREIRA

**PSICOSES NA INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: UMA PESQUISA
COLABORATIVA NA REDE REGULAR DE ENSINO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Prof^ª. Dra. Rita Vieira de Figueiredo
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^ª. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^ª. Dra. Laéria Bezerra Fontenele
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Leonardo José Barreira Danziato
Universidade de Fortaleza - UNIFOR

Prof. Dr. Jean Robert Poulin
Université du Québec a Chicoutimi

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Humanidades

P 436 p Pereira, Caciana Linhares

Psicose na infância e escolarização: uma pesquisa colaborativa na rede regular de ensino / Caciana Linhares Pereira. 2012.

315fls.

Tese (doutorado)- Universidade Federal do Ceará, Programa de pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

Área de concentração: Educação Brasileira

Orientação: Rita Vieira de Figueiredo

1. Educação especial 2. Psicose infantil

CDD: 371.9

Agradecimentos

A Rita Vieira Figueiredo, por tudo que aprendi com sua força e determinação, minha profunda admiração.

A Rita, Edna, Vanessa e Karla, agradeço pela surpresa de encontrá-las. Nossa pesquisa é a surpresa desse encontro.

Às crianças que conheci nas escolas, por me lembrarem da verdade esquecida na frase *a vida é uma escola...*

A Laéria Bezerra Fontenele, por ter me apresentado à psicanálise nos tempos de faculdade e sustentado sua transmissão ao longo desses anos, meu reconhecimento.

A Adriana Limaverde, Leonardo Danziato e Jean Robert Poulin, pelas contribuições aportadas no exame de qualificação.

A Juliana, Rodrigo, Tyroni e Rebeca, agradeço a presença e todas as ajudas nos momentos finais da escrita da tese.

Ao Junior, meu amor, por nossa vida de invenção e festa!

Ao Levi, ao Lucas e ao Mateus, por todas as manhãs amanhecerem com sol.

A minha mãe, Ângela, ao meu pai, César, e aos meus irmãos, Bárbara, Saulo e Gabriel, não tenho palavras...

A Francisca, amiga de todas as horas.

Ao meu avô, Edgar, à minha avó, Ivolete, ao David, Bertrand, Socorro, Marie, Junior, Pascal, Ana, Carmem, Felipe, Gabi, Maia, pela alegria e confusão.

A Iracimar, Adolfo, Karine, Thiago, Karla e Karen, agradeço pela outra família que me deram.

A Francirene, Robinson, João Emiliano, Estênio, Ilana, Vieira, porque a vida é muito mais divertida com vocês.

Aos amigos do Corpo Freudiano, a quem devo o privilégio de um percurso compartilhado.

Aos amigos da UFC e da Unifor, professores e alunos, pois com todos os problemas, a Universidade ainda é um lugar de vida

*Para Inês, que não vive sem a música
e enlouquece com o vento nas ruas*

Acaso haverá vagabundos e vagabundos que sejam diferentes? Há quem seja vagabundo por preguiça e fraqueza de caráter, pela indignidade de sua própria natureza: você pode, se achar justo, me tomar por um destes. Além deste, há um outro vagabundo, o vagabundo que é bom apesar de si, que intimamente é atormentado por um grande desejo de ação, que nada faz porque está impossibilitado de fazê-lo, porque está como que preso por alguma coisa, porque não tem o que lhe é necessário para ser produtivo, porque a fatalidade das circunstâncias o reduz a este ponto, um vagabundo assim nem sempre sabe por si próprio o que poderia fazer, mas, por instinto, sente: “No entanto, eu sirvo para algo, sinto em mim uma razão de ser, sei que poderia ser um homem completamente diferente. No que é que eu poderia ser útil, para o que poderia eu servir; existe algo dentro de mim, o que será então?” Este é um vagabundo completamente diferente; você pode, se achar justo, tomar-me por um destes. Um pássaro na gaiola durante a primavera sabe muito bem que existe algo em que ele pode ser bom, sente muito bem que há algo a fazer, mas não pode fazê-lo.

O que será? Ele não se lembra muito bem. Tem então vagas lembranças e diz para si mesmo: “Os outros fazem seus ninhos, têm seus filhotes e criam a ninhada”, e então bate com a cabeça nas grades da gaiola. E a gaiola continua ali, e o pássaro fica louco de dor.

“Vejam que vagabundo”, diz um outro pássaro que passa, “esse aí é um tipo de aposentado”. No entanto, o prisioneiro vive, e não morre, nada exteriormente revela o que se passa em seu íntimo, ele está bem, está mais ou menos feliz sob os raios de sol. Mas vem a época da migração. Acesso de melancolia – “mas” dizem as crianças que o criam na gaiola, “afinal ele tem tudo o que precisa”. E ele olha lá fora o céu cheio, carregado de tempestade, e sente em si a revolta contra a fatalidade. “Estou preso, estou preso e não me falta nada, imbecis. Tenho tudo o que preciso. Ah! por bondade, liberdade! ser um pássaro como outros.”

(...) Nem sempre sabemos dizer o que é que nos encerra, o que é que nos cerca, o que é que parece nos enterrar, mas no entanto sentimos não sei que barras, que grades, que muros.

(...) Só que se lhe fosse possível ver em mim algo mais que um vagabundo da pior espécie eu ficaria muito contente. Então se eu puder alguma vez fazer algo por você, ser-lhe útil em alguma coisa, saiba que estou à sua disposição.

*Van Gogh
Cartas a Theo*

RESUMO

A presente pesquisa investiga o processo de escolarização de crianças psicóticas no sistema regular de ensino e, especificamente, na sala de aula regular, o que passou a ocorrer no Brasil sobretudo a partir de 2008. Interrogamos quais mudanças podem ser observadas na criança – considerando-se sua relação com a linguagem e com a realidade – a partir de sua entrada na escola. De modo preciso, trata-se de apreender em que medida essas mudanças podem ser creditadas à experiência escolar. A noção de “instituição estourada” aportada por Maud Mannoni nos serve de horizonte ético e político, pois o estouro no nível institucional se dirige contra toda relação de tutela exclusiva. Seu horizonte é a ruptura do isolamento, que se materializa na possibilidade de habitar espaços sociais diferentes, assim como de introduzir entre a criança e o outro, objetos culturais. A escola pode funcionar de forma diferente das instituições totais, que estabelecem com o louco uma relação tutelar exclusiva? Se o espaço que se destina ao louco é o espaço do isolamento, da clausura das instituições totais, a escola pode trabalhar contra a reprodução dessa lógica? A pesquisa articula as proposições psicanalíticas sobre a relação da criança psicótica com a linguagem e com a realidade e as proposições sustentadas pela perspectiva inclusiva, que se volta para as práticas de sala de aula para problematizar o modo como os alunos se relacionam e aprendem. A linguagem se configura como a categoria que, por excelência, permite aos dois campos encontrarem uma base comum para a interlocução proposta. A pesquisa foi realizada em duas escolas, no período de um ano, em colaboração com três professores. As análises permitiram as seguintes formulações gerais: 1- A vida escolar convoca a criança a um ordenamento do tempo e do espaço que promove a substituição de uma relação mais primitiva com os objetos e a entrada em funcionamento de uma relação mediada. Os ritmos que marcam a vida da escola regular introduzem de forma particular - diferente da escola especial - um complexo jogo de presença e ausência que estão na base de toda circulação social. 2- Na sala de aula regular, a criança está em contato com os significantes que organizam o mundo das crianças da sua idade e do seu bairro. A criança é reconhecida, fundamentalmente, como criança. A filiação aos nomes que permitem o reconhecimento da criança na cultura têm predomínio sobre as identificações agenciadas pela doença mental. As brincadeiras, os temas das discussões, os hábitos – todos esses elementos são apresentados à criança como índices de filiação, construindo algum relevo na desertificação de seu mundo. 3- A aquisição da escrita – como submissão às normas de uma forma de escrita – equivale à possibilidade de operar com o gozo do Outro a partir de letras. É da escritura do Outro que se trata na alfabetização de uma criança psicótica. Esta escritura apresenta uma potência inestimável na estabilização das crises que podem advir muito cedo. 4- Quanto à atuação dos professores, observamos a importância da ultrapassagem de um tipo de relação entre os profissionais baseada na oferta de estratégias ou técnicas padronizadas. No trabalho junto aos professores, essa escolha exige a construção de um lugar de enunciação a partir do qual o professor possa formular suas interrogações e trabalhar para respondê-las. 5- Observamos que a atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado pode catalisar reflexões junto aos professores e atores que fazem a escola de uma forma geral. Esse professor é também uma figura central para a continuidade dos avanços conquistados por determinada criança, pois desempenha uma função de articulador de situações de colaboração entre os atores da escola.

ABSTRACT

This research investigates the process of schooling of psychotic children in regular educational system, and specifically in regular classroom, which began to occur in Brazil in 2008. It wonders what changes could be observed in child – their relationship with the language and reality – since their entry into school. Precisely, it is to grasp the extent to which these change can be credited to the school experience. The Maud Mannoni's notion of "burst institution" serves to establish the ethical and political horizon because the burst in institutional level is directed against the entire relationship of exclusive tuition. Their horizon is the interruption of the isolation, materialized in the possibility to live in different social places, as well as to introduce cultural objects between the child and the other. Can the school act differently from the total institutions which establish an exclusive tuition relationship with the crazy? If the place of the madness is an isolation place, an enclosure place of the total institutions, can the school act against this logic? This research articulates the psychoanalytic propositions about the psychotic child with the language and the reality and the propositions sustained by the inclusive perspective interested in the classroom practices to discuss how the students interact and learn. The language is configured as the category par excellence, enables the two fields to find a common basis for the proposed interchange. The survey was conducted in two schools during one year, in collaboration with three teachers. The analysis allowed the following general formulas: 1. the school life calls the child to an ordination of the time and the space that promotes the replacement of a primitive relationship with the objects and the start of a mediated relationship. Unlike what happens in special schools, the rhythms of the regular school life introduce particularly a complex interplay of presence and absence that is on the basis of the entire social circulation. 2. in the regular classroom the child is in contact with the significant that organize their world concerning with their age and neighborhood. The child is recognized primarily as a child. The affiliations to the names that allow the recognition of the child in the culture have dominance over the identifications caused by mental illness. The joking, the themes of discussions, the habits, all those elements are presented to child as index of affiliation making some mark in the desert of their world. The literacy as submission to the rule of a type of writing is equivalent to the possibility of operating with the enjoyment of the Other through the letters. It is of the Other's writing that it is in the psychotic child literacy. This writing has an invaluable power in the stabilization of seizures that can come too early. 4. as for the performance of the teachers, it was observed the importance of passing from a type of professionals' relationship based on strategies or standard techniques. Among the teachers, this choice requires the building of a place of enunciation from which the teachers can formulate their questions and work to answer them. 5. it was observed that the actuation of the *Atendimento Educacional Especializado*'s teacher can catalyze reflections among the others teachers and actors who making the school. This teacher is also a central figure to continue the advances made by a particular child; it acts as an articulator of situations of collaboration among the actors of the school.

RÉSUMÉ

Cette recherche examine le processus de scolarisation d'enfants psychotiques dans le système régulier d'éducation, plus précisément en salle de classe régulière, ce qui est arrivé à se produire au Brésil, principalement à partir de 2008. Nous avons interrogé quels changements peuvent être observés chez l'enfant – considérant sa relation à la langue et à la réalité – dès son entrée à l'école. De façon précise, il s'agit de saisir l'étendue à laquelle ces changements peuvent être crédités à l'expérience scolaire. La notion d' « institution éclatée » employée par Maud Mannoni nous sert horizon éthique et politique car l'éclat au niveau institutionnel est dirigé contre toute relation de tutelle exclusive. Son horizon est la rupture de l'isolation, qui se matérialise dans la possibilité de vivre dans différents espaces sociaux, aussi bien d'introduire entre l'enfant et l'autre des objets culturels. L'école peut fonctionner différemment des institutions totales, qui établissent avec le fou une relation tutélaire exclusive? Si l'espace qui se destine au fou est l'espace de l'isolation, de la claustration des institutions totales, l'école peut travailler contre la reproduction de cette logique? La recherche articule les propositions psychanalytiques sur la relation de l'enfant psychotique à la langue et à la réalité, et les propositions soutenues par la perspective inclusive, qui se tourne vers les pratiques en salle de classe afin de discuter comment les élèves se rapportent et apprennent. Le langage se configure comme la catégorie qui, par excellence, permet aux deux champs de trouver une base commune pour le dialogue proposé. L'enquête a été menée dans deux écoles, pendant la période d'une année, en collaboration avec trois professeurs. Les analyses ont permis les formulations générales suivantes: 1- La vie scolaire convoque l'enfant à une planification du temps et de l'espace qui favorise le remplacement d'une relation plus primitive avec les objets et la mise en place d'une relation de médiation. Les rythmes qui marquent la vie de l'école régulière introduisent de façon particulière - différente de l'école spéciale - un jeu complexe de présence et d'absence qui forment la base de toute circulation sociale. 2- En salle de classe régulière, l'enfant est en contact avec les signifiants qui organisent le monde des enfants de son âge et de son quartier. L'enfant est reconnu principalement comme un enfant. L'affiliation aux noms qui permettent la reconnaissance de l'enfant dans la culture a une prédominance sur les identifications arrangées par la maladie mentale. Les jeux, les thèmes des discussions, les habitudes – tous ces éléments sont présents aux enfants comme des indices de affiliation, construisant un relief sur la désertification de son monde. 3-L'acquisition de l'écriture – comme soumission aux normes d'une forme d'écriture – équivaut à la possibilité d'opérer avec la jouissance de l'Autre à partir des lettres. C'est de l'écriture de l'Autre qui s'occupe l'alphabétisation d'un enfant psychotique. Cette écriture présente un pouvoir inestimable dans la stabilisation des crises qui peuvent venir trop tôt. 4-Quant à la performance des professeurs, nous constatons l'importance du dépassement d'un type de relation entre les professionnels basé sur l'offre des stratégies ou des techniques normalisées. Au travail avec les professeurs, ce choix exige la construction d'un lieu d'énonciation dont le professeur puisse formuler ses questions et travailler pour y répondre. 5-nous avons constaté que la performance du professeur de l'Éducation Spécialisée peut catalyser des réflexions auprès des professeurs et des acteurs qui font l'école en général. Ce professeur est également une figure centrale pour la continuité des progrès accomplis par un enfant donné, parce qu'il joue un rôle d'articulateur des situations de collaboration entre les acteurs de l'école.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.14
1 DO RECORTE DA PESQUISA À ESCOLHA METODOLÓGICA.....	p.18
1.1 Do hospital à escola: o trajeto das crianças <i>inadaptadas</i>	p.18
1.2 Discussão em torno da noção de inclusão escolar.....	p.34
1.3 Da escolha pela escola regular.....	p.52
1.4 Do referencial teórico.....	p.82
1.5 Da metodologia da pesquisa.....	p.90
2 A PSICOSE COMO ESTRUTURA.....	p.102
2.1 Os modos de funcionamento do aparelho psíquico.....	p.102
2.2 A libido, o <i>eu</i> e a noção de defesa.....	p.107
2.3 A psicose e suas relações com a linguagem: formulações freudianas.....	p.113
2.4 O Édipo e a inscrição da falta: as contribuições de Lacan.....	p.115
2.5 <i>Bejahung</i> e <i>Verwerfung</i>	p.127
2.6 A esquizofrenia.....	p.131
2.6.1 A relação com a linguagem.....	p.135
2.6.2 A função do Imaginário.....	p.138
2.6.3 O estatuto da realidade.....	p.142
2.7 A especificidade da psicose na infância.....	p.144
2.7.1 Linguagem.....	p.146
2.7.2 Percepção.....	p.148
2.7.3 Corpo.....	p.149
2.7.4 Motricidade.....	p.151
3 ESTUDOS – A CRIANÇA E A VIDA NA ESCOLA	p.154
3.1 Estudo I – Os avatares do sentido, a esquizofrenia e a aparição de um mundo que pode ser escrito.....	p.155

3.1.1 Primeiro tempo.....	p.155
3.1.2 Segundo tempo.....	p.168
3.1.2.1 As associações frouxas, as histórias sem fim.....	p.168
3.1.2.2 A relação com os outros e a realidade.....	p.174
3.1.2.3 A constituição do eu e a problemática do sentido.....	p.186
3.1.2.4 A função da escrita.....	p.194
3.1.3 Terceiro Tempo.....	p.223
3.2 Estudo II – Antes da palavra e do corpo: história de um começo.....	p.243
3.2.1 Primeiro tempo.....	p.243
3.2.2 Segundo tempo.....	p.254
3.2.2.1. O “terceiro” e a enunciação da Lei na escola	p.254
3.2.2.2 A errância e a constituição do objeto: os primórdios do processo de simbolização.....	p.257
3.2.2.3 O lugar da interpretação e os saberes em jogo na Escola.....	p.263
3.2.2.4 Fazer <i>como</i> os outros: o jogo entre o igual e o diferente	p.276
3.2.3 Terceiro tempo.....	p.281
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p.290
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.309

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se inscreve no contexto da atual Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2001; 2008), que assegura a toda criança o direito de frequentar a escola regular. Nesse contexto, o ensino comum se responsabiliza pela escolarização de todos os alunos nas salas de aula regulares, enquanto a educação especial se responsabiliza pelos serviços ofertados ao seu público alvo. O horizonte de ação é o acolhimento do aluno no sistema regular de ensino e a montagem de um modelo de acompanhamento – visando o atendimento às suas necessidades específicas – que deve se realizar no contra-turno e, preferencialmente, na própria escola. De saída, essa proposta nos permite apreender que um dos centros de força da discussão está na destituição dos sistemas paralelos e substitutivos do ensino regular:

De acordo com a política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de janeiro de 2008 o AEE se realiza na sala multifuncional, que é um espaço equipado e organizado preferencialmente em escolas comuns das redes de ensino. Nessa sala podem ser atendidas crianças da escola e de escolas vizinhas. O professor de AEE oferece acompanhamento em sala de aula para ensinar o uso de recursos destinados aos alunos com deficiência aos professores e demais alunos. O professor do AEE deve identificar e desenvolver estratégias educativas visando a superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Ele inclui em suas ações: avaliação do aluno, a gestão do seu processo de aprendizagem e acompanhamento desse aluno na sala de recurso multifuncional e na interlocução com o professor do ensino comum. [...] Este atendimento privilegia o desenvolvimento dos alunos e a superação dos limites intelectuais, motores e sensoriais. Visa, especialmente, o acesso ao conhecimento, permitindo ao sujeito sair de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber (MEC – SEESP, 2001).

Podemos identificar atualmente, nas diferentes redes de ensino de nosso país, duas propostas de intervenção para os alunos considerados como público alvo da Educação Especial, de acordo com os modelos que foram se construindo historicamente: uma proposta substitutiva e outra complementar. Se procurarmos, por exemplo, uma distinção entre as propostas de intervenção específicas para os alunos que apresentam deficiência intelectual, veremos que uma é substitutiva da escolarização no sistema regular e a outra é complementar, mantendo o aluno na rede regular de ensino. A proposta de intervenção substitutiva propõe a escolarização dos alunos com deficiência intelectual em espaços de ensino voltados para alunos com deficiência, ou seja, em escolas ou salas especiais. A proposta de intervenção

complementar, por sua vez, propõe a escolarização destes alunos na sala de aula regular e lhes oferta o Atendimento Educacional Especializado.

Uma das questões centrais no debate entre as duas propostas tem sido a do papel da escola como espaço de sociabilidade fundamental em nossa cultura e, conseqüentemente, do seu papel no acolhimento da diversidade. Tomamos como objeto de pesquisa o processo de escolarização de crianças psicóticas no sistema regular de ensino, o que passou a ocorrer no Brasil sobretudo a partir de 2008. A perspectiva que tomamos nesta tese é a de que já se tem experiências e pesquisas que reconhecem a potência da escolarização sobre as possibilidades da criança psicótica vir a circular socialmente, a partir de transformações na sua relação com a linguagem e a realidade. Apostar nessa direção, no entanto, exige o aprofundamento dos elementos em jogo nessa experiência e a abertura cada vez maior de um espaço de discussão sobre as particularidades da criança e das transformações que a vida escolar pode promover em sua existência. Os aprofundamentos devem interrogar a noção mesma dessas “transformações”: elas são de que ordem? Em que medida são interessantes? Em que medida podem ser catastróficas? Nesse sentido, apostamos no valor da interlocução entre os campos da educação e da psicanálise e nos alinhamos à posição de Mannoni (1981, p.13) quando defende que, “de qualquer maneira, um acordo e uma cooperação são possíveis entre as atitudes anti-psiquiátricas e as pesquisas analíticas – ao passo que essa atitude é inteiramente impossível entre os usos psiquiátricos tradicionais e o modo de proceder analítico”.

A tese tem como objetivo investigar as mudanças que podem ser creditadas à escola no que diz respeito à relação das crianças com a linguagem e a realidade. Para fundamentar a compreensão dessa relação contamos com os aportes teóricos que a psicanálise nos fornece, por sua vasta experiência e produção no campo das psicoses infantis. Nos propusemos a escutar e a acompanhar a criança no nível da experiência escolar, buscando recortar aspectos relevantes dessa experiência para além das estratégias reeducativas e de adaptação pela via do condicionamento. Se “reeducações, orientações, cuidados de toda sorte têm assim por função obstruir, antes de mais nada, a angústia do pessoal” (MANNONI, 1981, p. 17), buscamos nos orientar pela palavra do professor para construir um saber, uma interpretação sobre o que se passa na experiência escolar dos alunos. Nosso interesse foi o de investigar que tipo de relação a instituição estabelece com as possibilidades de movimentação das crianças. A escolha da metapsicologia freudiana como teoria que norteia o tratamento que conferimos à questão da relação da criança com a linguagem e a realidade implica, por outro lado, em abordar a psicose a partir das relações do sujeito com a linguagem. Escolhemos não abordar a psicose pela via de uma apresentação no nível do comportamento do sujeito, mas sim pela

particularidade de sua relação com a linguagem e a realidade. Conseqüentemente, a investigação das transformações em jogo na experiência escolar da criança são também atravessadas por esse recorte, que privilegia a relação da criança com a linguagem e a realidade – considerando que entre as duas categorias podemos recolher as transformações das possibilidades de circulação social e de produção de saber.

A noção de “instituição estourada” aportada por Mannoni (1981) nos serve de horizonte ético e político, pois o “estouro” no nível institucional se dirige contra toda relação de tutela e de sacrifício em nome do bem do outro. Seu horizonte é a ruptura do isolamento, que se materializa na possibilidade de habitar espaços sociais diferentes, assim como de introduzir entre a criança e o outro objetos de troca, objetos culturais, retirando a criança de uma relação em que oferta seu próprio corpo.

A escola pode funcionar de forma diferente das instituições totais, que estabelecem com o louco uma relação tutelar e exclusiva? Como a escola pode trabalhar contra o estabelecimento de uma relação de dependência mútua com a criança? Se o espaço que se destina ao louco é o espaço do isolamento, da clausura das instituições totais, a escola pode trabalhar contra a reprodução dessa lógica?

Se a lógica administrativa impõe um agrupamento artificial que só “devolve os indivíduos, de fato, a uma solidão que subsiste mesmo quando os agrupam” (MANNONI, 1981, p.172), a escola certamente não está isenta da violência de toda instituição. A escola convive, ao mesmo tempo, com a violência da lógica institucional e com as possibilidades abertas por *não* ser uma instituição total: por tomar a seu cargo a tarefa de *transmissão* dos interditos, do funcionamento da língua e dos saberes que regulam o pertencimento a um *socius*.

Os “lugares de vida” contrastam com os “lugares de tratamento” na medida em que possibilitam às crianças e jovens experiências que lhes abrem diferentes perspectivas diante da vida, diferentes posições a ocupar frente ao outro. A rotina do hospital psiquiátrico, por exemplo, engendra um movimento auto-referente, enquanto a escola trabalha em função de um “depois” que irá se desenrolar “lá fora”. O “lá fora” e o “depois” que se apresentam *na* escola já rompem, de forma decisiva, com o movimento auto-referente de um presente sem futuro das instituições totais.

Seguindo as linhas de discussão que estamos apresentando, estruturamos a exposição da pesquisa em três capítulos. O primeiro capítulo expõe a problematização do objeto da pesquisa a partir do trajeto institucional da criança *inadaptada* no século XX. A proposta aqui é percorrer o trajeto institucional da criança psicótica no século XX, articulando a estruturação

das sessões para crianças nos hospitais psiquiátricos, a criação das escolas especiais e a proposta atual de escolarização no sistema regular. Discutimos contribuições representativas no que diz respeito aos efeitos da escolarização na experiência de crianças psicóticas, trazendo para a discussão psicanalistas e educadores que se voltaram para experiências que se situam na fronteira entre psicanálise e educação – experiências que interrogaram a relação entre a psicose e o laço social que se estabelece na instituição escolar. Também apresentamos nesse capítulo a justificativa do campo escolhido – a escola regular –, o referencial teórico e a metodologia da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta aspectos importantes para entendermos a organização do sujeito na psicose. É um capítulo que retoma elementos teóricos que se mostraram imprescindíveis para a análise das situações da pesquisa, mas que na exposição da tese vêm “antes” da apresentação do acompanhamento realizado nas escolas. Buscamos com ele apresentar, em um ordenamento de viés mais teórico, as categorias analíticas que nortearam nossa abordagem da relação da criança com a linguagem e com a realidade – compreendendo aqui as modalidades de relação social que estabelecem. A exposição – como escolha da forma de apresentação – já constitui uma reconfiguração da experiência da pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta o acompanhamento realizado nas escolas em colaboração com três professores. É composto por estudos que constituem, cronologicamente, os primeiros escritos. A apresentação está dividida em dois estudos, cada um dedicado a uma criança. Cada estudo, por sua vez, está ordenado em três tempos. O primeiro apresenta a aproximação da escola e os depoimentos recolhidos nessa aproximação. Também compõe o primeiro tempo o “estado inicial” da criança, ou seja, como sua experiência na escola se apresenta naquele momento. No segundo tempo a experiência da criança é ordenada pelos elementos recortados a partir da fala das professoras e das exigências teóricas específicas de cada situação. A partir do estado inicial da criança e do acompanhamento das professoras em seu trabalho, foram sendo recortados temas que expressam a particularidade da experiência de cada criança. O terceiro tempo apresenta o estado em que a criança se encontra ao final do ano letivo. Ele aponta para o futuro na medida em que permite indicar uma certa direção ao trabalho a ser realizado por aqueles que atuam junto à criança. Possibilidades e desafios são nomeados, indicando as conquistas que a vida escolar pode permitir à criança, assim como os limites com os quais a experiência nos defronta. Aqui os temas que particularizam a experiência de cada criança são retomados de forma sucinta e são apresentadas proposições que respondem pela pergunta fundamental da pesquisa, qual seja: quais mudanças podem ser observadas na criança – considerando-se sua relação com a linguagem e com a realidade – a partir de sua

entrada na escola? De modo preciso, trata-se de apreender em que medida essas mudanças podem ser creditadas à experiência escolar.

1. DO RECORTE DA PESQUISA À ESCOLHA METODOLÓGICA

1.1 Do hospital à escola: o trajeto das crianças *inadaptadas*

A partir do século XVIII as crianças psicóticas, incluídas no grande espectro da *idiotia*, da *inadaptação* e da *deficiência* (BEAUCHESNE, 2002), tornaram-se alvo de atenção e tratamento (numa perspectiva disciplinar) no âmbito dos hospitais psiquiátricos e, em seguida, passaram a frequentar, além dos hospitais, as escolas de Educação Especial. Este ainda é o quadro predominante da conjuntura brasileira, mas aos poucos o hospital passa a dividir espaço com a escola regular e não mais com a escola especial. Neste contexto, consideramos relevante a abertura de um campo de pesquisas que interrogue essa experiência de entrada das crianças psicóticas no sistema regular de ensino.

Em 1973, Maud Mannoni publica um livro em que expõe pontos nodais de sua experiência em Bonneuil¹. Experiência subversiva, de criação de um “lugar de vida” – como ela nomeava – em relação ao qual sujeitos psicóticos pudessem estabelecer uma relação de referência (MANNONI, 1988). Sobretudo, Bonneuil não propõe ser uma instituição que se coloca na posição de tutelar a criança. Aliás, é sobre a noção de instituição que Mannoni se curva neste livro, propondo a noção de “instituição estourada”. Nossa investigação irá considerar as principais questões levantadas por essa autora, ao propormos uma reflexão conjunta com educadores que atuam junto a crianças psicóticas. Assim, articularemos duas categorias norteadoras na análise da experiência de escolarização da criança psicótica: a *escolarização* – o que podemos especificar em relação aos entendimentos do que significa este processo – e *os avatares da escolarização na experiência da criança psicótica* – aqui será fundamental a noção de “instituição estourada”.

A experiência de Bonneuil se inscreveu num momento histórico em que crianças e adolescentes psicóticos não eram recebidos pelo sistema regular de ensino. Deste modo,

¹ A “escola experimental não-segregativa” Bonneuil (localizada no centro de Bonneuil-sur-Marne, um subúrbio de Paris), que é oficialmente reconhecida desde 1975 como hospital-dia, com alojamentos terapêuticos noturnos e é financiada pelo Seguro Social, foi marcada por diferentes influências históricas, políticas e teóricas. Para isso contam o movimento antipsiquiátrico inglês e italiano dos anos 60, assim como a *Psychothérapie institutionnelle*, que representa um dos mais importantes movimentos de reforma da psiquiatria francesa depois da Segunda Guerra Mundial (GEOFFROY, 2004; PETRI, 2003).

Mannoni apostou na criação de um lugar que pudesse responder a partir de uma outra lógica que não a das instituições psiquiátricas. Este é um dado histórico que se relaciona com um aspecto fundamental de nossa pesquisa: a escolarização das crianças e adolescentes psicóticos no sistema regular de ensino significa uma possibilidade de saída desses sujeitos do sistema excludente e circular dos hospitais psiquiátricos. Mesmo que essas crianças tenham frequentado as escolas especiais, o lugar que lhes foi destinado historicamente como espaço legítimo de sociabilidade foi o hospital psiquiátrico. Vemos que a ideia de sociabilidade se confundiu historicamente com a noção de tratamento: a instituição responsável pela criança psicótica é uma instituição de tratamento. Deste modo, pensar a chegada dessas crianças no sistema regular de ensino pressupõe repensar toda uma lógica construída em torno da doença mental, assim como os dispositivos de poder que lhe são correspondentes.

Olavo Bilac, em 1905, publica em um jornal o relato de uma visita que fez ao Pavilhão Bourneville – à seção de crianças – do Hospício Nacional dos Alienados. O relato, mais que a descrição de uma visita, é um retrato pungente do contexto asilar na primeira década do século XX e dos saberes produzidos sobre a infância “anormal”. O relato descreve, ainda, várias visitas que Bilac fez ao hospício – em diferentes momentos de sua vida – e as impressões do escritor em cada uma delas. O cenário e a reflexão de Bilac são como retratos pintados e falados do saber produzido sobre a criança psicótica no início do século XX. Ao recordar as primeiras visitas, surge o seguinte cenário:

Antigamente, as crianças idiotas asyladas no Hospício viviam, n’uma sala apenas aumentada, de rojo no chão, gritando e gargalhando, sem ensino, como animaes malfazejos ou repulsivos. Eram asyladas e alimentadas – e cifrava-se n’isso toda a assistência que lhes dava o Estado. Aquilo era para elas o limbo sem esperança. Uma vez entradas alli, como creaturas incuraveis, alli ficavam crescendo ao acaso, condemnadas ao idiotismo perpetuo, ou votadas em futuro proximo ou remoto à loucura furiosa, à demencia, à paralisia geral, e à morte. Inuteis a si mesmas e inuteis a sociedade, os pequeninos idiotas assim ficavam, como o rebutalho maldito da vida, flores gangrenadas logo ao nascer, sem promessa de melhor sorte...² (BILAC, 1905/2000, p. 310).

Retornando, tempos depois, ao hospício, o escritor diz ainda que “tudo respirava miséria e abandono; e voltei, mais uma vez, d’essa visita, como voltaria de uma visita ao inferno” (BILAC, 1905/2000, p. 308). Miséria e abandono, por um lado, e o inferno, com o séquito de imagens que aí se expressam, mostram bem o lugar da instituição no contexto

² Ainda sobre a história da assistência psiquiátrica infantil no Brasil: CAMPOS-GUERRA, A. M. L’histoire de l’assistance psychiatrique infantile au Brésil. In: ARVEILLER, J. (Dir.) **Psychiatries dans l’histoire**. Caen, PUC, 2008, p. 331-340.

político da época. As expressões “*condenadas ao idiotismo perpétuo, limbo sem esperança e criaturas incuráveis*” se associavam à de “*loucura furiosa*”, em que a ideia de infinitude da condenação a qual estavam sujeitas vinculava-se à de “*flores gangrenadas ao nascer*” e *rebutalho maldito de vida, inúteis a si mesmas e inúteis a sociedade*” (BILAC, 1905/2000). Condenação, inutilidade e maldição – essa tríade associava a ideia de proscrição social à de um destino fatal.

As crianças situavam-se fora de qualquer circuito escolar e a Educação Especial vai se construindo, sobretudo em fins do século XIX, como conceito e experiência que se refere a pelo menos duas transformações radicais no ocidente: a revolução industrial (e consequente solidificação do sistema capitalista) e a emergência da ciência. A Educação Especial se estabelece com o suporte da clínica psiquiátrica na separação gradual entre as crianças débeis (escolarizáveis) e as “crianças de asilo” (não escolarizáveis). Quanto a estas últimas, as noções de ineducabilidade e inutilidade se articulavam numa perspectiva que lhes traçava um destino inelutável. O discurso social ecoava o discurso médico em uma mesma ordem de expurgos. A referência de Bilac a Fernandes Figueira – psiquiatra responsável pela seção de crianças na época – nos indica a aposta na ciência, a reverência iluminista à razão, tão marcante em muitos nomes do início do século XX. Aqui já se depreende o elo entre educação e tratamento. O discurso, ora social (onde comparecia a ideia de miséria e abandono), ora médico (onde a perenidade da *idiotia* era colocada a par com a de *loucura furiosa*), se articula aos poucos numa “aposta” em nome da ciência, encarnada na Medicina e na Educação.

Observamos que as expressões “*despertar, cultivar, acender na sua treva a luz, desabrochar, germinar, desenvolver e expandir*” (próprias do campo educacional) se associam a um aperceber-se do “*crescer das ideias e da caprichosa vegetação moral que se vão despertando do torpor em que jazem*” (BILAC, 1905/2000). Esse olhar atravessado de novas expectativas se dirige a um homem *de ciência e coração*:

Não há talvez problema tão capaz como este de apaixonar um homem de sciencia e coração – tomar um cerebro creança, já empolgado pela loucura, e procurar accender na sua treva a luz do raciocinio, despertando as suas cellulas do torpor em que jazem, cultivando-as, excitando-as, insufflando-lhes vida, revolvendo e adubando esse terreno daninho, e acompanhando depois o difficil desabrochar e o lento crescer das ideias que nele nascem, n'elle germinam, n'elle se desenvolvem e expandem, como uma mysteriosa e caprichosa vegetação moral... (BILAC, 1905/2000, p. 311).

Carregado dos matizes das ideias anteriores, pouco a pouco um pensamento educacional se vai gestando na experiência com a *idiotia*. Acompanhemos mais um pouco, no

relato de Bilac, a emergência de um discurso que, atravessado pelo ideal científico, toma a *idiotia* como quadro patológico passível de intervenções modeladoras. Mais uma vez, o autor nos presenteia com seu testemunho sobre a criança e o tratamento:

O processo é de uma simplicidade clara e radiante: o que caracteriza o idiota, é principalmente, a falta de atenção, que impossibilita a coordenação das sensações e das ideias. N'aquelles cerebros toda a percepção é vaga, incoherente, hesitante. Alli, a intelligencia é como uma ave tonta, que abre as azas, paira no espaço, procura em vão onde poisar, vae e vem, voa e revoa sem rumo certo, e cae afinal exausta, sem ter aproveitado o esforço, e de algum modo fatigada de nada haver feito. A primeira conquista, que se deve tentar na educação de um idiota, é a da revelação dos sentidos. É preciso obrigar suavemente a creança doente a saber que possui sentidos, para depois educa-los (BILAC, 1905/2000, p. 310).

O discurso educativo descrevia o que escapava à rigidez e estereotipia do que se considerava *normal* e, a seguir, esse algo ia sendo descrito de modo fisicalizado. Buscava-se ir ter com as crianças a partir dos sentidos que se ia tocar, reeducando funções por meio de exercícios físicos e perceptivos (a revelação dos sentidos, como nomeia Bilac), nos quais se conferia papel preponderante à repetição:

Algumas, as mais atrasadas, nem sabem ouvir; outras não sabem ver; estas não possuem tacto, aquelas não possuem olfacto; algumas ingerem indifferentemente quassia ou assucar, sal amargo ou mel, sem distinguir um gosto de outro. [...] Para desenvolver o corpo doentinho, e ensinar-lhe a locomoção, há uma serie de aparelhos de combinação engenhosa. Primeiro, o enfermo aprende a andar, a coordenar o movimento das pernas, em carrinhos, com pontos de apoio para a axilla, perfeitamente iguaes aos que se usam para amparar os primeiros passos das creanças de um anno; depois, é preciso tirar-lhe o medo do movimento, e prevenir-lhe as vertigens, - e essa educação é gradual, indo do emprego das escadas simples e das barras paralelas, até o do ascensor mecanico dos balanços e de outros aparelhos de gymnastica (BILAC, 1905/2000, p. 310).

Podemos ver que uma lógica mais próxima da Educação vai se instaurando, mas ainda limitada por uma abordagem que mais tarde vários teóricos viriam a denominar “ortopédica” ou restrita à dimensão instrumental do desenvolvimento³(CORIAT, 1999; CORIAT/JERUSALINSKY, 1988; VORCARO, 1999). A perspectiva da reeducação, ao dar a tônica dos tratamentos, passa a buscar no discurso médico muito dos referenciais para os caminhos que vão sendo traçados – centrados inicialmente, como se pode depreender do texto de Bilac (1905/2000, p. 311), na fisiologia do exercício e no treinamento de funções através

³ Quando os autores falam da redução à dimensão instrumental se referem à predominância do exercício das funções em detrimento de um sujeito que as produz.

de repetições:

Em seguida, o médico (antes professor do que médico) passa à instrução do tacto, por meio da sensação da água fria e quente, e do maneiio de superficies asperas ou polidas, lixa, seda, velludo, objectos chatos; esphericos, cubicos, cylindricos. E vem depois a educação do ouvido e da vista, por meio de tympanos de varios timbres e de pedaços de tecidos de varias cores. [...] Agora, já elle pode aprender a ser util a si mesmo: aprende a comer, a segurar a colher, a leval-a á boca e aprende a vestir-se. Este ponto especial de educação é interessantíssimo; não se pode imaginar o que é necessário empregar de longo e paciente esforço, para obter que a creança doente execute esta operação, para nós tão simples, de abotoar qualquer peça do vestuário. A mão inexperiente tacteia longo tempo, aprende a fôrma do botão e a forma da abertura da casa, adianta-se, recúa, desiste da empreza, volta ao trabalho, porfia, até que, depois de innumeraveis lições e incontáveis tentativas, consegue levar a cabo o feito que parecia impossível.

O médico é nomeado professor e busca laivos de presença do normal no patológico. O próprio autor testemunha essa busca:

Na secção das meninas, há ainda a aula de costura. Algumas já cosem bem. Outras, ainda no alvorecer da intelligencia, apenas sabem pegar na agulha; outras, mais doentes, nada sabem fazer, e passam o dia todo a dormir, a cantarolar ou a chorar; uma d'ellas, em extase, fica horas inteiras a mirar uma boneca que o medico lhe deu, - e já tem uma expressão de feminina ternura na triste face de creança invalida... E todas elas ali vivem, sob o olhar vigilante e meigo de “Tia Anna”, uma velha cabocla que é a verdadeira mãe de todas (BILAC, 1905/2000, p. 312).

A perspectiva educacional encontra-se, de um modo geral, reduzida à dimensão instrucional/instrumental e é esta redução que irá marcar os objetivos da aliança entre Educação e Medicina:

Todo este deslizamento engendrou a aparição de uma entidade mítica chamada “equipe médico-psi” (metáfora para designar o corpo médico), a qual constitui um dos fenômenos mais perturbadores de nossa época. [...] A escola paralela, fundada sobre a noção fantásmica da equipe médico-psi, constitui então para a criança, por vezes, um lugar de vida ainda mais patogênico que a escola comum (MANNONI, 1988, p. 70).

A emergência da categoria *criança*, gestada a partir dos séculos XVI e XVII, corresponde, de fato, à emergência e sistematização do próprio sistema de ensino articulado à revolução industrial (PLAISANCE, 2005; ARIÈS, 1991). A discussão sobre a criança como ser escolarizável – a criança é, por definição, um ser passível de preparação para o mercado

de trabalho – produz então seu reverso, sua outra face: a criança não escolarizável, num primeiro tempo nomeada “inadaptada” e, num segundo tempo, “deficiente” (PLAISANCE, 2005). Toda uma construção teórico-prática se faz, a partir daí, sobre a infância e, por extensão, toda uma construção conceitual da “criança inadaptada” e “deficiente”. O modelo de anormalidade que se elaborara cientificamente desde os fins do século XIX ao início do XX se solidifica com o funcionamento do sistema “médico-psi” nas fábricas e escolas. Binet e Simon, apenas para exemplificar um pouco, afirmam, em 1907, que crianças anormais são as crianças que em virtude da sua constituição física e intelectual se tornaram incapazes de aproveitar os métodos comuns da instrução (CHAUVIÈRE, 1980).

Um modelo de anormalidade, então, é construído no contexto de legitimação do discurso científico em fins do século XIX e meados do século XX. Pesquisas demonstraram que esse modelo foi importado para a escola por especialistas, de modo que o conceito de criança anormal não parte de uma elaboração da escola (VIAL, 1998; PATTO, 1990). A partir dessa leitura, os “técnicos da infância anormal”, amparados pelos diagnósticos das anormalidades escolares, teriam reivindicado a segregação dos alunos em classes especiais. A definição de inadaptação percorre as ideias de insuficiência das aptidões, defeitos de caráter, conflitos prolongados com a realidade e desacordos de comportamento com as idades. Esta forma de nomeação parece naturalizar a infância inadaptada, quando põe em relevo as carências individuais, mas, paradoxalmente, destaca o caráter conflitivo e interativo da inadaptação. Já o modelo da deficiência transforma-se em um sistema de referências para a ação pública, suscetível de ser aplicado em todas as idades. Junto a esse modelo toda uma lógica administrativa se vai afirmando – e é nessa lógica que se vai pretender avaliar quem é deficiente e para qual estabelecimento deve ir.

Monique Vial (1998) formula a hipótese, no quadro de uma sociologia da infância, de que as crianças ditas *anormais* no fim do século XIX e começo do XX eram vistas mais como *anormais* do que como crianças. O futuro destas crianças era preocupante, assim como a própria infância. Por seu lado, o discurso científico não se detinha muito nessa ordem de representações. Toda uma economia social de saberes vai fundar, então, divisões e classificações, como as que separam retardados (a serem tratados em asilos) e débeis (a serem dirigidos às classes de aperfeiçoamento das escolas). A lógica das classificações passa a considerar predominantemente a lógica das experiências institucionais. Como observa Plaisance, quando a análise sócio-histórica põe em relevo a pregnância da imagem do deficiente com relação à atenção dada ao estatuto da criança e do adolescente, só então se passa à primazia da ação educativa e das medidas de valoração da escolarização a todas as

crianças. Surgem, então, discussões mais específicas, que passam a envolver a acessibilidade à escola e são levantadas possibilidades concretas, tornadas direito do cidadão, de se relacionar as necessidades particulares em complemento à escolarização normal. Nesse conjunto de lutas sociais, a evolução das representações em favor da interação escolar das crianças que apresentam alguma deficiência vai sendo articulada à aplicação oportuna e lógica do direito à escolarização.

É assim que, no embate das lutas sociais, se passa a falar em termos de obrigação educativa em favor de pessoas com deficiência – obrigação que tem sua exigência de cumprimento quer sobre a forma de uma educação comum, quer sobre a forma de uma educação especial... mas no nível primário. Com o avanço na história das ideias sobre o assunto vemos que o termo *obrigação educativa* pôs em relevo o princípio da educabilidade de qualquer criança, quaisquer que fossem suas deficiências. Desse modo, se tomava distância dos tempos em que se fazia distinção entre as crianças educáveis, as semi-educáveis e as não-educáveis. Mas, será que se tomava tanta distância? Essas leis, que passavam a defender que qualquer criança seria educável, não afirmavam que isso trazia como consequência a ideia de que toda criança é necessariamente escolarizável – o direito à escolarização foi colocado em pauta muito depois.

Plaisance (2005) observa que a análise das representações das crianças que apresentam alguma deficiência nos mostra, de modo amplificado, as representações sobre a criança, em geral. Nesse sentido, Alain Renault (2002) pesquisa como a dinâmica das lutas operou progressivamente uma aproximação do estatuto da criança com o do adulto. Assim é que as ideias de direito associadas à proteção (leis de proteção) vão se aliar às de direito associadas à liberdade, tanto na vida da criança como na do adulto. Para Renault (2002), aos dois direitos devem se impor limites, para evitarem excessos de parte a parte. No entanto, há que se considerar os problemas da própria categoria de cidadania, já estabelecida a partir de uma lógica econômica que se articula à falência da instituição escolar. Assim, pensando nas relações entre instituições hospitalares e educativas, Mannoni (1981, p.48) desvela os dispositivos de poder que aí se articulam e se retroalimentam:

O estudante fala de um gueto cultural de maneira ambígua, sem que se saiba se ele está privado de cultura ou se é dela prisioneiro. É que a cultura escolar tornou-se como que uma parada no jogo das qualificações, das orientações, das seleções políticas e sociais. O jovem recebe-a como um passaporte, um salvo-conduto que deve mostrar nos guichês, sem que se tenha a sensação de que ela lhe pertence. [...] Em sua época, Michelet já tinha mostrado aos estudantes que deviam, por si mesmos e para si mesmos,

formular uma contra-educação se quisessem atribuir-se uma cultura que os admitia ou os rejeitava como objetos. E dizia que o que lhes cumpria recusar era a cultura (entenda-se, a cultura oficial).

Autores como Illich (1977) seguem nesta direção e denunciam, na década de 70, que toda a realidade social se encontrava escolarizada:

Tanto os ricos como os pobres estão submetidos às escolas e aos hospitais que orientam suas vidas, modelam sua visão do mundo e fixam os limites do que é legítimo e do que não é. Uns e outros pensam ser insensato cuidar de si mesmo, que se aprende mal quando se aprende sozinho e que toda tentativa de organização comunitária que não for financiada pelas autoridades públicas só pode ser uma forma de agressão ou de subversão (MANNONI, 1981, p. 49).

Alguns autores, denunciando o *stablishment* educacional, apostaram numa experiência à margem, como Illich, Freinet e Deligny. Embora diferentes entre si, todos eles procuraram estabelecer para os mais deserdados (delinquentes, loucos, retardados), “dispositivos de existência à margem das instituições vigentes, à maneira daqueles lugares outrora ocupados pelos Resistentes, locais fora das cidades, fora do estabelecido” (MANNONI, 1988, p. 50). Sobre Freinet, é interessante o que observa ainda Mannoni:

A nossa crença na técnica impede-nos de efetuar uma verdadeira mudança pedagógica. O que fez a força de um Freinet, foi sua posição à margem de uma sociedade que o rejeitava. O interesse de tal posição reside menos naquilo que se privilegiou quanto a seus efeitos (descobertas de Freinet: gráfica, texto livre, fichários autocorretivos) do que naquilo que propriamente a constitui: a supremacia conferida por Freinet à educação sobre a instrução, a vontade de aderir à vida na aldeia, a importância atribuída ao despertar, à tomada de consciência social e política da criança. Tudo o que foi favorecido ao nível de um combate ao lado dos adultos (fora de uma segregação de classes etárias) deve ser conservado. [...] Que ele tenha desenvolvido, por outra parte, toda uma mitologia em torno da criança, é o aspecto banal de seu empreendimento e, evidentemente, foi esse o aspecto que se reteve. Não se sabe se devemos rejubilarmo-nos ou inquietarmo-nos pelo fato de o movimento Freinet contar hoje com 20.000 adeptos. Talvez sejam, em termos numéricos, menos eficazes do que Freinet quando, sozinho, mobilizava toda a opinião pública contra ele (MANNON, 1981, p. 50).

A noção de “instituição estourada” formulada por Mannoni (1981) responde a uma tentativa de teorizar sobre as instituições de uma perspectiva crítica. A leitura geral é a de que toda estrutura institucional, por sua natureza e objetivos, se organiza sob uma contradição fundamental: tendo por função a *conservação* de um bem para fins de *reprodução* de uma

tradição, o peso da rotina administrativa tende a impossibilitar toda dialética. A instituição se defende, assim, “dos efeitos de toda palavra livre” (MANNONI, 1981, p. 75), que é lançada ao refugio e só pode retornar (emergir) como violência. Essa crítica levou muitos autores a se defrontarem com o limite de toda aposta de ruptura com a ordem institucional: o limite que se refere ao fato de que qualquer transformação efetiva desta ordem só pode se dar a partir de sua recusa.

O que se buscou, a partir dessa crítica, foi a instauração de uma cena radicalmente nova, fora das interdições e convenções sociais do âmbito institucional. Nesse contexto, algumas experiências foram pioneiras na tentativa de criação de espaços que não se reduzissem à lógica institucional pesada. É interessante observar na história da Psicanálise com crianças seu atravessamento por esta problemática institucional. Não por acaso duas autoras que iniciaram a clínica psicanalítica com crianças – e que, pelo contexto de sua época, trabalharam em hospitais – propuseram e encaminharam a criação de espaços de acolhimento que tinham em seu cerne o princípio de serem espaços de *transição* (referimos-nos aqui a Maud Mannoni e Françoise Dolto). A violência institucional foi por elas descrita com a urgência de um ato que exigia uma resposta teórica e política. O que Mannoni problematiza é a complexidade de se pensar o estouro da instituição num contexto econômico e político que obtura qualquer abertura fora de sua lógica. Por outro lado, problematiza a angústia mobilizada nos sujeitos, sobretudo psicóticos, diante da ruptura da rotina institucional. O jogo entre o funcionamento institucional mórbido e a posição dos sujeitos é problematizado quando esclarece a noção que orienta seu trabalho:

Entendemos por estouro da instituição o desvendamento da função ocupada por uma criança junto dos outros. Vai se instaurar uma dialética a partir de um objeto de amor ausente, isto é, a partir de cesuras introduzidas no discurso coletivo, o qual, a manter-se prisioneiro na instituição, se petrificaria em ritual adaptado à situação patológica, tal como se criou entre uns e outros. [...] A noção de instituição estourada (*éclatée*), que foi por nós introduzida, tem em vista aproveitar e tirar partido de tudo o que de insólito surja (esse insólito que, pelo contrário, tem-se o costume de reprimir). Portanto, em vez de oferecer permanência, a estrutura da instituição oferece, sobre uma base de permanência, aberturas para o exterior, brechas de todos os gêneros (por exemplo, estadas fora da instituição). O que sobra: um lugar de recolhimento, um retiro; mas o essencial da vida se desenrola em outra parte – num trabalho ou num projeto no exterior. Mediante essa oscilação de um lugar ao outro, poderá emergir um sujeito que se interroge sobre o que quer (MANNONI, 1988, p. 75) .

Aproximando-nos do discurso dos professores que atuam junto a crianças psicóticas em

processo de escolarização, Kupfer e Petri (2000) atentam para uma questão já formulada – e incessantemente repetida – pelos professores: por que ensinar a uma criança que não pode aprender? Podemos inscrever esta interrogação na lógica mesma do discurso social moderno, o que significa afirmar que a fala dos professores não está fora do tempo, mas, sobretudo, lhes corresponde. Ora, a instauração da instituição escolar implicou a instauração de um discurso no qual se delineava a categoria “criança especial” (KUPFER; PETRI, 2000, p. 111). Por que? De saída, poderíamos dizer: porque, a partir de então, a criança vai para a escola. A criança que vai à escola passa a ser, por definição, escolarizável. Quem não vai para a escola, vai para o hospício – é o que podemos inferir, tendo à mostra o corpo histórico de tratamento da questão em análise, cujo modelo o texto de Bilac evidencia.

A criança fora da escola passa a definir a criança por uma operação negativa: a criança fora da escola é tudo o que a criança não deve ser. O teste de Binet-Simon é testemunha desta operação: é a criação de um instrumento de medida dos escolarizáveis e dos não escolarizáveis. A normatização implicada nos testes redonda por ser também uma *operação social*, podemos acrescentar. Ademais, a categoria de inteligência que os testes instauram refere-se diretamente à possibilidade de adequação da criança às exigências dos bancos escolares – e a escola, nessa ambiência, se situa, por sua vez, em meio às exigências da nova organização do capital.

Se a escola se organizava a partir dessa segregação fundamental, se ela surgia e se consolidava como uma instituição que agregava as *crianças normais* – pois justamente é a própria escola que faz surgir a categoria do *normal* – como a escola vai se definir e existir com a entrada dos *a-normais*, dos não escolarizáveis? É nesta formulação que Kupfer (2000; 2010) situa um dos grandes dilemas da escolarização de crianças psicóticas. De fato, Kupfer apenas interpreta a fala dos professores, quando dizem: “Se não podem aprender, por que as colocam em minha classe?”, Se consideramos esta fala legítima, é porque apresenta a própria definição de escola, ao mesmo tempo em que denuncia o fato de que a proposta inclusiva coloca em cheque a sua própria existência. A escolha que temos feito, e que gostaríamos de compartilhar para, desse lugar, situarmos nosso olhar para a escolarização da criança psicótica, é a de colocar em cheque a função da escola em nosso tempo.

Colocar em cheque a função da escola implica questionar seu lugar nos modos de produção da vida material, questionando essa posição hegemônica da razão instrumental na definição do que seria o objetivo do tempo-espaço *escolar*. O quê, afinal, se vive na escola? O que as crianças aprendem quando vão à escola? Esse aprendizado se reduz à capacidade de ler e escrever em determinada idade; se reduz a acompanhar o currículo de sua série? Para nós, a

escola, como lugar social da criança, é muito mais potente e sua potência se deve à sua função humanizadora. O que tomamos, contudo, como algo que nos remete à função humanizadora da escola?

Aproximações para o que estamos nomeando como a “educação primordial”, no quadro da questão que é nosso foco, é um objetivo fundamental do conhecimento que devemos produzir com nossa pesquisa. Apostar nessa educação e, ao mesmo tempo, repensar o ideário político da escola, não é o mesmo que assumir uma posição romântica, no sentido que Patto (1990) observa quando situa um tipo de discurso que confere à escola o papel de redentora da organização social. Diversamente do que vê Patto, trata-se de justamente assumir a escola como espaço social atravessado (e constituidor) das relações que sustentam os modos de produção da vida material em nossa sociedade. Trata-se, portanto, de assumir a escola em suas contradições. Não seria preciso, pois, idealizar ou romantizar a escola para considerá-la como o espaço social legítimo da criança, de toda e qualquer criança. Kupfer e Petri (2000, p.115) situam essa questão com acerto, quando afirmam a importância da designação da escola como lugar social de pertinência para as crianças psicóticas:

Uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças que enfrentam dificuldades no estabelecimento do laço social, como é o caso das crianças psicóticas ou com transtornos graves. Mesmo decadente, falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola pode ser uma instituição poderosa quando lhe pedem que assine uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de ‘criança’. Ir à escola – como observa Jerusalinsky – é melhor que ir ao manicômio.

A autora frisa a escola como um lugar onde as crianças vão estabelecer laços sociais legítimos e salienta que essa pertinência à escola faz ultrapassar historicamente sua remessa ao manicômio. Quais as questões educacionais envolvem essa ultrapassagem do manicômio para a escola como lugar pertinente ou de pertença da criança psicótica? Seguindo nessa direção, podemos afirmar – de acordo com uma práxis que tem seus fundamentos na psicanálise – que na psicose algo faz curto-circuito no laço social. Deste modo, um dos eixos centrais do tratamento é a oferta de possibilidades de fazer laço social ou, se a rigor não podemos falar de laço social na psicose, de fazer *enlace*, de assumir um lugar na trama social.

Kupfer e Petri (2000) consideram a perspectiva de que a estruturação em curso na infância pode ser retomada no processo de escolarização da criança. Nesta perspectiva, é possível observar que as crises que vão cercear, em muito, as aprendizagens escolares, podem advir muito cedo, quando algumas aquisições estariam apenas se esboçando:

Assim, se alguns psicóticos adultos tiveram a chance de produzir, em períodos fora de crise, algumas suplências de laço que lhes permitiram estudar, aprender uma profissão e eventualmente ter uma circulação social, muitas crianças não têm a mesma sorte. A interrupção do desenvolvimento as captura em um momento anterior a qualquer aprendizagem, ainda que frágil ou suplente, do universo social (KUPFER; PETRI, 2000, p. 113).

As transformações das expectativas em torno das crianças psicóticas não se modificam abruptamente; convivem hoje, na teoria e na prática institucional, diversos traços de visões que ora se contradizem, ora se correspondem, em contrapontos que esta pesquisa pretende contribuir para desvelar. Mannoni (1981; 1988) nos oferece quadros que mostram os modos como essas crianças eram tratadas, já nas décadas de cinquenta e sessenta, e que perduraram, de algum modo, mesmo muito tempo depois no ambiente escolar e fora dele. Em sua experiência, passou por demissões coletivas em hospitais por não concordar com as intervenções absurdas que eram realizadas no corpo (e na existência) das crianças.

A escola, como lugar legítimo da criança viver e aprender em nossa cultura, se institui nas trocas simbólicas e nos interditos que fundam o laço social. Sabemos que a instituição escolar assume funções que se articulam produzindo um discurso social sobre o que se aprende em escolas; mas sabe-se, também, que esse discurso social ora se conflita, ora se afirma no modo como os educadores atuam e pensam sobre o que fazem em sua tarefa educacional. Se a escola pode ser vista como espaço potencial de invenção do novo nas culturas, esse espaço de transformações também acontece na ação do professor e em sua relação concreta com os educandos. Nesse espaço interativo há reprodução e mudança, tradição e criação. Nessa acepção, diz Petri (2000) – ao apoiar-se em Mannoni para discutir a relação entre educação e pedagogia – a instituição escolar é vista como

[...] este espaço fundamental e necessário para a criança aceder ao laço social, o que permite ao sujeito fazer um vínculo com a cultura, ainda que seja através de um nó frágil, uma aliança com o universo simbólico que rege as relações humanas. Aqueles que estão inseridos no laço social vivem um encerramento simbólico, o que garante um certo tipo de liberdade, a liberdade de circulação social (KUPFER; PETRI, 2000, p. 117).

Consideramos que uma das tarefas da educação seria a de fazer uma espécie de filiação simbólica, que se realiza no laço que se estabelece entre o tempo histórico e a história do próprio sujeito que se educa. A cultura que a criança vai acessar constituiria, desse modo, uma possibilidade de amarração simbólica do sujeito:

Uma criança psicótica (mas isto vale para qualquer criança) tem

necessidade, primeiro e acima de tudo, de viver num lugar onde seja possível o acesso à fantasia e à criação. A criança deve ser levada a viver num lugar onde se permita a festa, o folclore, um lugar que marque o sentido e o ritmo das estações do ano e do tempo, que dê espaço a uma tradição oral e que deixe a criança descobrir o prazer de ter mãos que criam. [...] O escolar só pode tomar um sentido ao ser tomado nesta primeira rede simbólica (MANNONI, 1985, p. 72).

Crochik (1996, p. 122) observa que a cultura ocidental tenta romper a lei da natureza da seleção dos mais aptos “porque há o conhecimento de que a tarefa da adaptação é coletiva e porque há o reconhecimento da impossibilidade de auto-sustentação individual desvinculada da cultura”. Dois aspectos, então, se situam no cerne da reflexão sobre a escolarização de crianças psicóticas: a ideia de que o sujeito não vem programado pela biologia (pelo genoma) e a ideia de que essa constituição (do sujeito) depende radicalmente do Outro, encarnado na cultura onde cada um se insere.

Nessa perspectiva, Kupfer (2000, p. 75) afirma que “o sentido da existência de um ser não se esgota nele mesmo, mas o extrai de seu pertencimento ao *socius*, que lhe dá contorno e por isso significação”. É dessa forma que se pode pensar a escola como um lugar que confere sentido à vida da criança, sentido que se articula com o das outras crianças, “já que a sua vida garante a delas e a das que estão no porvir” (KUPFER, 2000, p.75). Esta concepção se coaduna com os princípios do que se nomeia hoje *educação inclusiva*, na medida em que a proposta inclusiva toma como objeto de reflexão as marcas culturais que a escola tem como função transmitir:

A crença de que educar é muito mais que favorecer a apropriação de conteúdos acadêmicos, pois implica em ser e permitir ao outro revelar-se como sujeito num contexto de apropriação coletiva de valores e bens históricos e socialmente construídos, permitiu o entendimento de que o tempo de preparação da escola é o tempo presente. A escola é hoje, os alunos estão nela hoje e conseqüentemente não pode ser reportada a um tempo futuro (FIGUEIREDO, 2006, p. 15).

A procura por tratamentos médicos, como se pode ver, tem tomado as várias especialidades em um viés instrumental, muitas vezes acabando por promover na criança uma espécie de hipertrofia da dimensão orgânica de seu corpo, ao mesmo tempo em que promove também a fragmentação da criança em partes isoladas. Não por acaso estas “partes” fragmentadas correspondem justamente às áreas relativas às especialidades médicas (HEINZ, 2003; VORCARO, 1999; CORIAT, 1999). Vejamos o exemplo de um trabalho realizado em equipe a partir de um enfoque interdisciplinar. Nesse trabalho acompanhava-se crianças que

apresentavam síndrome de Williams em seu processo de escolarização:

Ali escreve o neuropediatra da equipe sobre os sinais clínicos mais significativos, como por exemplo, algumas características faciais típicas. A psicanalista, diante destas mesmas características faciais, fará um trabalho de “restituição psíquica aos verdadeiros pais” para essas crianças da “família Williams”, que, ao final, acabam por reconhecer nelas próprias os traços que as fazem parecer com seu pai e sua mãe: aí se recupera uma filiação perdida com a entrada na família Williams (KUPFER, 1998, p. 105).

A “restituição psíquica aos verdadeiros pais” de que fala o estudo acima, aponta para algo que é fundamento de toda construção educacional com a criança psicótica: deve-se sustentar sua condição de sujeito. Educar, nessa visada, deveria implicar a construção de um lugar de enunciação para o sujeito – deveríamos produzir, como educadores, uma fala que põe o desejo em movimento. Como estamos a caminhar com isso – ou na contra-mão disso?

Pesquisas que se debruçam sobre o lugar da interdisciplinaridade no processo de escolarização de crianças psicóticas têm demonstrado um movimento de desconstrução vivido pelas equipes de trabalho: desconstrução que atinge um modo clássico de se pensar as especialidades e que procura articular os saberes específicos em torno da categoria de “sujeito” (HEINZ, 2003; VORCARO, 1999; YANÉZ, 2001;). A casuística acumulada vem apontando que essa extensão (das possibilidades de enlaces na educação escolar) é significativa a ponto de estar aumentando, por exemplo, o número de crianças que frequentam com sucesso as escolas regulares (KUPFER, 2011; YANÉZ, 2001; LEVY, 1996). Como essas experiências se apresentam no contexto do sistema público de ensino?

Quando nos interrogamos sobre as contribuições que a psicanálise pode dar ao importante debate em torno da escolarização de crianças psicóticas, nos arriscamos em um terreno problemático, sobretudo porque implica o risco de uma atualização dos dispositivos normativos que marcaram a aliança histórica entre controle médico e educativo. Não é de hoje que se faz a denúncia dessa aliança e as pesquisas que se situam nesse campo acabam se confrontando com sua sombra – o discurso normativo – que pode se manifestar através de um ideal de funcionamento do sujeito e de sua relação com a linguagem. Atentando para o alcance político da forma como concebemos as diferentes possibilidades de organização subjetiva, não poderíamos esquecer a teorização levada a cabo por autores que pensaram o estatuto da razão no século XX e a incidência, neste século, do que esses autores nomearam como a aliança fascista entre ciência e capitalismo. A questão que formulamos nessa pesquisa se volta para as relações que a escola pode estabelecer com a palavra do “louco”.

A ética, em nosso entendimento, caminha nessa direção, o que não se confunde com o

estabelecimento moralizante do que seriam estruturações mais ou menos *saudáveis*. O sujeito, este se apresenta em qualquer estrutura, e nos interessa desvelar “os mecanismos perversos que instituíram o apagamento de sua fala ao longo da história de institucionalização da loucura” (MANNONI, 1988, p. 157). Quanto aos riscos das concepções que trabalham a favor dessa ou daquela estruturação do sujeito, Mannoni (1988, p. 48) já se pronunciava em 1973:

O rastreamento obrigatório dos chamados distúrbios mentais desde a mais tenra idade cria uma situação em que a escola terá como consequência o hospital. Os desajustados, que são cada vez mais numerosos, devem ser considerados um sintoma da doença das instituições. Numa formação que tem por finalidade a produção e a competição, e que se representa como propiciadora dos meios de vida, começa-se a discernir que ela impede de viver. [...] As experiências e inovações pedagógicas destes dez últimos anos esbarraram, na França, contra o muro intransponível do conservantismo. Os professores são quase unânimes em confessar a falência da instituição educacional, isto é, a falência de uma sociedade que prefere renunciar a toda educação a ter de correr o risco de mudar as estruturas sociais existentes. A sociedade encarrega assim as instituições de manterem o sistema (se a escola não basta, acrescenta-se-lhe a escola paralela; e porque não, num futuro próximo, a instalação de campos preventivos para caracteriais ou desviantes?).

Os discursos e práticas que envolvem a saúde mental desde o século XVIII vivem também um dilema que se refere, como estamos afirmando, aos riscos das medidas de rastreamento e prevenção:

Longe de se ocupar exclusivamente do homem doente, a medicina logo estendeu o campo de seu conhecimento ao homem sã para definir a imagem-modelo do homem, com vistas a uma política de saúde. Essa imagem modelar corresponde à concepção que a medicina alimenta de um corpo em boa saúde física, intelectual e moral. [...] Se o século XVIII foi, de certo modo, o século da dissecação, o século XIX o da ortopedia (física e mental), o século XX é o da programação da “saúde mental” e sua gestão pelo poder administrativo (através de recenseamentos, rastreamentos e diversas medidas corretivas) (MANNONI, 1988, p. 70).

Se não optamos por trabalhar no sentido de uma ótica normatizante, optamos por questionar e intervir nas relações que a instituição estabelece com as possibilidades de movimentação das crianças. A escolha da psicanálise na abordagem teórica que faremos implica já em uma escolha de abordagem da psicose a partir das relações do sujeito com a linguagem e, portanto, com um trabalho que não visa a adaptação comportamental do sujeito e sim transformações no nível da sua relação com a linguagem, com o outro, assim como das possibilidades de circulação e produção de saber.

Nas organizações sociais anteriores ao século XVII, desde muito cedo a vida social

ultrapassava o núcleo familiar e estendia-se em direção aos círculos e atividades da comunidade. Nesse caso, havia uma dispersão maior das crianças em relação aos pais e irmãos. Conflitos graves com os pais, por exemplo, não representavam um risco de abandono da “classe” dos pais. Como observou Ariès (1981), estar fora de casa não significava desorientar-se, não implicava uma desamarração do sujeito de sua filiação à vida comunitária. A vida social, em sentido amplo, ofertava ao sujeito possibilidades variadas de filiação cultural e, portanto, de reconhecimento e ação produtiva. Nas organizações sociais atuais,

[...] a criança vê-se desde a mais tenra idade à mercê dos caprichos da autoridade parental. Está exposta a todas as chantagens, ao abandono (à retirada de amor). Longe de ser facilitada, a evasão do meio familiar ou social é punida pela lei, fazendo do filho a vítima de uma dupla repressão (social e familiar). Só encontra um meio de escapar a uma situação de stress (que lhe transmite a imagem de um mundo que se apresenta a seus olhos simultaneamente perigoso e interdito): é a escolha de uma resposta “louca” ou de uma conduta “delinquente” (MANNONI, 1988, p. 173).

No trabalho em Bonneuil havia a possibilidade de enviar as crianças e jovens para estadias em outras casas – de famílias que se prontificavam a recebê-los ou de artesãos. No interior do Ceará tivemos uma experiência parecida, mas no sentido de enviar as crianças para casas de pessoas que realizavam alguma atividade de seu interesse (marcenaria, música, eletrônica, costura, etc.). Por nossa experiência, concordamos com as conclusões apontadas a partir da experiência de Bonneuil – de que essa aprendizagem difere de tudo o que foi teorizado sob a rubrica da “ergoterapia”. De fato, o centro desse tipo de experiência reside na possibilidade de não haver um “olhar” do mestre sobre o que o aprendiz “é”.

Enquanto a estrutura escolar se volta para aquilo que o aluno “é”, ainda que os aprendizados escolares tenham potência de mediar esta preocupação, todos os “defeitos” passam a ser rigorosamente avaliados e tomados como objeto de análise. Na experiência de aprendiz com alguém que está ali a exercer seu ofício e, por acaso, recebe uma criança, o centro do processo se situa no próprio trabalho. A criança sai do foco, há algo que a libera para entrar e sair, para se vincular no seu tempo e de acordo com seus interesses. Por outro lado, não se “espera” pela criança: ela pega sempre o bonde andando. Desse modo, temos aí também uma experiência fundamental de corte: corte operado pelo fato de que o outro não está ali à sua disposição. Esses elementos produzem um duplo efeito: não se toma a criança como objeto de “ausculta” (a criança não se coloca como objeto do gozo do outro), ao mesmo tempo em que a criança se ajusta a um tempo que não se reduz ao “seu tempo”. Um duplo corte se instaura entre os abusos do adulto em relação à criança e entre a criança e o tempo do

outro. Outro aspecto fundamental desse tipo de experiência é ainda analisado por Mannoni (1988, p. 174):

Não será ceder a alguma miragem romântica, o querer idealizar os mestres-artesãos? perguntava Koyré em 1948. Não foi a oposição do artesão (assimilado a um artista) ao operário que reteve a nossa atenção, mas a aprendizagem como relação com uma pessoa, um mestre, sobre o qual se torna possível uma forma de transferência (em contraste com a forma escolar anônima, em que o adolescente não tem a impressão de haver ingressado no mundo do trabalho, mas a de prolongar a sua situação escolar até momento em que será apanhado pela fábrica). [...] No decurso da ergoterapia, o sujeito, como o operário da fábrica, encontra-se separado do produto do seu trabalho. Por assim dizer, esse produto é mesmo nulo e o valor social do trabalho é ainda mais frustrador do que no trabalho fabril.

Os “lugares de vida” contrastam com os “lugares de tratamento” e possibilitam às crianças e jovens experiências que lhes abrem diferentes perspectivas diante da vida, diferentes posições a ocupar frente ao outro. Propomos que a escola, ainda que não esteja à margem do sistema, pode se colocar pelo menos dois grandes desafios: o de sustentar uma relação com a criança de modo que os adultos não a tomem como objeto exclusivo de desejo e o de sustentar uma experiência que dê lugar a sucessivos cortes, remetendo a criança a espaços sociais diversificados. Não estamos aqui nos referindo apenas ao fato da criança frequentar outros espaços além da escola (no sentido da escola organizar atividades fora dela, por exemplo), mas ao fato da escola “apontar” para fora de si. A rotina do hospital psiquiátrico, por exemplo, engendra um movimento auto-referente, enquanto a escola trabalha em função de um “depois” que irá se desenrolar “lá fora”. O *lá fora* e o *depois* que se apresentam *na* escola já rompem, de forma decisiva, com o movimento auto-referente e de presentificação massiva de um presente sem futuro das instituições totais.

1.2 Discussão em torno da noção de inclusão escolar

A inclusão escolar tem seu surgimento ligado às discussões e lutas levadas a cabo a partir da política de integração escolar. A integração passa a ocorrer na década de 60 no contexto da integração dos sistemas de ensino, que visava então a ruptura com sistemas paralelos e o estabelecimento de um só sistema de ensino:

Foi na continuidade da corrente contra a segregação racial nos Estados Unidos da América do Norte e da decisão da Corte Suprema dos Estados

Unidos que aboliu a conservação de dois sistemas de educação separados – um para os Brancos e um para os Negros – que emergiu a noção de integração escolar (Doré, 1999). [...] No entanto, a integração escolar (*mainstreaming*) não significa a presença do aluno com dificuldade de adaptação ou de aprendizagem na classe regular (POULIN, 2010, p. 26).

Com a integração, os sistemas são integrados, o que tem como consequência a ênfase nos aspectos estruturais da organização dos serviços destinados aos alunos com necessidades educacionais específicas. Com o surgimento da noção de inclusão escolar, a gestão da escola e da classe assumem o primeiro plano nas discussões. A escola passa a ser objeto de questionamento, em cujo centro estão as seguintes perguntas: que transformações a escola deve atravessar para se tornar mais acolhedora e aberta para a diversidade? Será que a maioria dos alunos estão sendo beneficiados com as práticas atuais de ensino ou estas práticas estão voltadas para uma minoria que consegue se adaptar à escola? Essa proposta visa ultrapassar práticas e concepções que visam o aluno como objeto de adaptação e avançar na consideração de que é a escola que deve se perguntar, permanentemente, sobre sua possibilidade de transmissão e de escuta do aluno. Em outras palavras: a escola precisa se abrir para a construção de saberes e práticas voltados para diversidade. O mito da homogeneidade passa a ser questionado: será que existe sala de aula homogênea? Ou esta sala habita o desejo do professor? Será que o diferente é o aluno com deficiência mental ou todos nós somos diferentes? Como tem acontecido a convivência da escola com as expressões singulares de seus alunos?

A diferença crucial, como indicamos, se apresenta no acento que a proposta inclusiva confere às práticas escolares e “em matéria de ensino-aprendizagem a educação inclusiva repousa essencialmente sobre as noções de contribuição, de valorização, de flexibilidade e de diferenciação” (POULIN, 2010, p. 30). A prática é repensada a partir do lugar que se confere ao professor e das relações entre os alunos no processo de aprendizagem e convivência escolar. No debate que envolve a marca da educação inclusiva encontramos a predominância da noção de contribuição e diferenciação, o que tem levado alguns autores a questionar a expressão “inclusão” e a propor a noção de uma “pedagogia da contribuição”:

Mas, finalmente, embora existam diferenças importantes entre estes dois conceitos-chave que são a integração escolar e a inclusão escolar, há um ponto sobre o qual eles coincidem totalmente: os dois remetem inevitavelmente à dicotomia “dentro de”/ “fora de”, pois sempre intervém a noção de 'inserção' ou a de 'diferença'. Inserção que leva a uma inclusão, ou inserção que leva a uma integração (BÉLANGER e BERGER, 2006). Tanto em um caso quanto no outro trata-se, em suma, de tomar um elemento que está “no exterior” para incorporá-lo. Mais especificamente, considero que,

tanto do ponto de vista terminológico, quanto do ponto de vista nocional, é atualmente essencial interrogar a pertinência de continuar a recorrer a estes dois conceitos (POULIN, 2010, p. 35).

Poulin propõe a “contribuição” como categoria central nessa proposta, na medida em que opera com a educação “em contexto de heterogeneidade” (POULIN, 2010, p. 38). Mais uma vez, encontramos a ênfase nas práticas escolares:

Mas, para realizar isso, a escola deve se transformar profundamente no que diz respeito a seus valores e às suas práticas educativas. Com efeito, até então a escola fica largamente refém dos modelos educativos tradicionais que se apoiam principalmente sobre critérios normativos que valorizam, sobretudo, o saber enciclopédico, encorajam a competição entre os alunos em detrimento da cooperação [...]. É a este tamanho obstáculo que convém atacar-se. É toda a concepção da escola, do seu papel, dos seus valores e, sobretudo, das suas práticas educativas que tem que ser reconsiderada (POULIN, 2010, p. 42).

De um modo geral, a proposta inclusiva tem questionado as práticas escolares que se pautam na homogeneização e inúmeras pesquisas evidenciam uma forte preocupação com a produção de saberes nesse campo que envolve as práticas⁴. A ênfase em movimentos mais autônomos e em metodologias pautadas na interação mais ampla entre os alunos pode ser observada nessas pesquisas, como demarca Figueiredo (2010). Na perspectiva inclusiva, alguns princípios fundamentais da epistemologia genética estão presentes. De início podemos apresentar o problema desta epistemologia: o problema da construção de estruturas não pré-formadas. Indagando sobre como o sujeito conhece, Piaget problematiza as posições apriorísticas e empiristas na consideração do conhecimento e do estatuto do sujeito e do objeto, afirmando que o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas.

Situando-se do lado das correntes dialéticas, Piaget fala de “ultrapassagens” que transcenderiam de modo incessante o jogo das teses e das antíteses. O caráter próprio da epistemologia genética é procurar distinguir as raízes das diversas formas de conhecimento e acompanhar seu desenvolvimento nos níveis superiores, detendo-se, sobretudo, no pensamento

⁴ Uma pesquisa importante abordando diferentes aspectos da inclusão foi realizada na Universidade Federal do Ceará sob a coordenação da prof. Rita Vieira de Figueiredo. Esta pesquisa articulou diferentes pesquisadores em nível de mestrado e doutorado. Um dos pontos fortes do conjunto da pesquisa são suas contribuições no campo das práticas. Os resultados encontram-se registrados num extenso relatório e deram origem a artigos publicados em livro. Consultar: FIGUEIREDO, R. V.; BONETI W. L.; POULIN J.-R, 2010.

científico. Quanto a este ponto, a epistemologia genética se diferencia, por exemplo, da psicanálise, que irá tomar como objeto a fala do neurótico. Piaget toma como objeto a ciência e isto é importante por nos permitir apreender diferenças cruciais entre os dois campos teóricos, como por exemplo o lugar da consciência no sujeito epistêmico que realiza a ciência em Piaget e no sujeito dividido que faz sintoma em Freud. Diferença que não apaga uma posição ética comum: a da suposição de um sujeito que produz um saber ao ser “causado” pela impossibilidade de apreensão do objeto. É de uma impossibilidade fundamental que surge a noção de perspectivas que, embora se articulem na construção de um saber, não chegam a capturar a totalidade do objeto.

Sabemos que a consciência em Piaget é privilegiada. Não é sem sentido que Piaget tenha abordado a constituição das operações lógicas e do pensamento matemático. As perspectivas que o homem assumiu na história são atualizadas por cada sujeito, num percurso de estruturas que englobam outras ao promover um deslocamento de perspectiva. O momento histórico presente se configura em relação ao passado, que se atualiza na estrutura. E o presente se sustenta numa configuração aberta, o que confere aos estágios um inacabamento que se esclarece na afirmação piagetiana de que o pensamento abstrato se consolida com a instauração do pensamento científico, mas que transformações profundas no pensamento irão sempre ocorrer. Os modos de configuração do real, que se apresentam em cada momento histórico, configuram os próprios modos assumidos pelo ato de pensar. Outro aspecto importante dessa epistemologia é o da interdisciplinaridade, pois toda pesquisa, quer do desenvolvimento de um certo setor do conhecimento da criança (número, velocidade, etc.), quer de uma transformação num dos ramos correspondentes do conhecimento científico, pressupõe a colaboração de especialistas da epistemologia da ciência considerada.

Questionando as posições apriorísticas e empiristas, Piaget lança seu olhar para a própria constituição do sujeito: se trataria, nesta constituição, de ativar algo da ordem de uma essência? Ou se trataria de importar informações do exterior – do mundo dos objetos constituídos – que, associadas, resultariam no indivíduo? Estas alternativas constituem os dois polos que Piaget visa ultrapassar, problematizando a noção de essência, de associação e de objetos constituídos. Assim o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo, nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas. O problema inicial do conhecimento será, portanto, o de construir tais mediadores.

Vejamos ainda a centralidade da categoria da ação em Piaget, para quem o instrumento de troca inicial não é a percepção, mas a própria ação em sua plasticidade muito maior. Toda percepção termina por conferir aos elementos percebidos significações relativas à ação e é, portanto, da ação que convém partir. É interessante perceber que a categoria de ação aqui não equivale à categoria de atividade do indivíduo, tal como foi e é considerada pela tradição comportamental. Essa recolocação do problema da ação será muito cara a autores como Vygotsky (1989; 2001) e Bruner (1997), e se desdobrará nas complexas formulações que envolvem a categoria de mediação.

O problema que exige a articulação de diferentes perspectivas teóricas e novas possibilidades de ação, é que uma concepção de educação que leve em conta a modificação da posição do sujeito diante do ato de aprender – e, portanto, diante do saber – envolve a constituição de um espaço de acolhimento do sujeito. Acolhimento que visa promover a fala e um compromisso em relação à sua palavra. O que se espera é que o aluno passe a se comprometer cada vez mais com o que diz, ultrapassando uma relação de indiferença com o que conhece e indo em direção a uma relação de compromisso com o saber. Esta perspectiva implica a construção de uma ação e de um saber que questione a tradição biomédica de caráter substancialista (BACHELARD, 1974; BERTOCHÉ, 2006) e organicista.

O substancialismo supõe que os objetos são delimitados e que possuem propriedades intrínsecas e ocultas. Pela via do verbalismo e do realismo, o substancialismo pode identificar-se ao empirismo, que afirma que a totalidade do saber vem da experiência sensível. A linguagem e a realidade do mundo vêm da experiência sensível e são bons fundamentos para o conhecimento, cabendo ao homem – especificamente à ciência – registrar o que observa desse elemento sensível. As leis, portanto, habitam o mundo dos objetos e o cientista as registra como uma espécie de secretário do real. Bachelard (1974) irá afirmar que os obstáculos epistemológicos são erros subjetivos que impedem o conhecimento objetivo e que devem ser reconhecidos e afastados no processo aberto de criação das ciências. As ciências contemporâneas teriam se afastado do obstáculo substancialista, afastamento que causou rupturas epistemológicas com a ciência anterior e com o discurso comum, por meio do uso da matemática em lugar de representações visuais ou verbais. O que podemos enfatizar é a mudança profunda operada pela substituição de um modo de conceber os objetos como possuidores de uma “substância”, que caberia ao homem apenas descrever, por uma nova forma de conceber o processo de conhecimento.

Essa nova forma de conceber o conhecimento irá privilegiar as categorias da perspectiva e da ação, afirmando que o processo de conhecer é um processo em que o sujeito assume

distintas perspectivas diante do objeto ou de uma certa “realidade”. As diferentes “perspectivas” assumidas pelo sujeito irão constituir os diferentes “aspectos” da realidade apreendida. Quando se discute hoje a teoria piagetiana, muitas vezes é esquecida a centralidade da categoria de perspectiva em sua obra, o que confere um valor específico à sua ênfase na ação. Piaget é um dos autores que, no nosso século, rompe com a perspectiva substancialista ao pensar o ato de conhecer – e isso não pode ser esquecido. O que nos possibilita fazer frente hoje a esse grande movimento que reduz os estágios piagetianos a uma abordagem evolucionista e mecanicista é retomar a centralidade das categorias de perspectiva e de ação (considerando ainda que a ação se insere num contexto de ação *do sujeito*). Por trás destas categorias desvendaremos uma gama de implicações éticas que promovem um giro em nossa prática. Um giro que recoloca o lugar das ações dos sujeitos em suas relações entre si, que recoloca o lugar do outro, dos modos de endereçamento ao outro. A ação, em Piaget, comporta a relação que o sujeito estabelece com as várias perspectivas. O pensamento e a ação se estruturam na *coordenação* destas diferentes perspectivas.

A questão que se revestirá de uma dimensão ética é: como promover a relação do sujeito com diferentes perspectivas? Esta é uma questão crucial porque, afinal, a coordenação é um ato que se opera *sobre* as perspectivas. Seríamos redundantes ao enfatizar que a coordenação coordena as perspectivas? Então, a dimensão ética da resposta à pergunta do como fazer, pergunta que recorta uma das funções da escola, aparece quando nos damos conta de que só é possível apreender perspectivas diversas no encontro com a diversidade do outro. O outro, afinal, é vivo. Os livros, por exemplo, podem ser “mortos” para o sujeito se ele não colocar em questão a presença de um outro. Assim, o livro é o terceiro elemento do triângulo sujeito-outro-livro. O sujeito lê na medida em que o que lê faz mediação entre este sujeito que lê e um outro. Este outro se apresenta em lugares distintos: é o outro que reconhece o sujeito lendo, o outro que assume o lugar de quem *fala* nas letras, o outro que não conheço “todo” e que, por isso, produz saber sobre ele... Enfim, este outro é lugar de partida – porque é de onde se produz a falta, o desconhecimento – e lugar de endereçamento, pois a ele me dirijo na tentativa de produzir um saber que lhe ofereça contornos. Um livro vivo convoca o sujeito, porque está animado da presença do outro e um livro morto é indiferente ao sujeito, não o convoca a nenhum movimento. O livro em si não pode ser morto nem vivo: o que faz o livro viver é a presença do outro convocando o sujeito a falar.

Se o professor pode assumir o lugar desse outro para o sujeito em sua relação com o livro, pode assumir também esse lugar ao promover a fala entre os alunos, ao permitir que estabeleçam trocas entre si. A relação viva entre os alunos vai constituir assim a legítima

possibilidade de encontro com diferentes perspectivas. Se o professor estiver sempre mediando as relações entre os alunos, no sentido de avaliar suas mensagens, cada sujeito na verdade estará sempre diante de um, da figura do professor que tudo sabe, tudo vê e tudo presencia. Promover a relação de troca entre os alunos não é uma orientação retórica, mas uma posição do professor diante do saber – o saber aqui se apresenta incompleto – que comporta consequências éticas, na medida em que o professor é “mais um” entre os alunos, ainda que esteja ali como mestre. O professor é esta figura que permite a construção de saber ao colocar em cena a fala de cada um e, ao mesmo tempo, testemunha a construção de enigmas. Os enigmas, nesse contexto, nada mais são que as perguntas que o sujeito irá formular e trabalhar para responder.

Um dos aspectos importantes que se apresentam quando analisamos a educação na proposta inclusiva é o lugar que esta proposta confere ao saber do aluno, o que pode ser observado justamente nessa preocupação em torno da experiência da sala de aula, em torno da forma como o professor lida e trabalha com a singularidade de cada aluno. A psicanálise, quando aborda a relação do sujeito com o saber, também privilegia a *posição* do sujeito. A constituição do humano requer muito mais do que condições biológicas e cuidados básicos com o recém-nascido. Ao chegar ao mundo, um bebê terá suas ações ainda precoces revestidas pelas palavras do outro. Ao chorar, o outro irá interpretar esse choro e inseri-lo numa rede de linguagem. Esta função interpretante do outro e da cultura irá sustentar o bebê numa construção ininterrupta que irá se encarregar de “cobrir” o real pelo simbólico.

Diante das manifestações do real, a cultura – através do outro que cuida da criança – irá simbolizar esse real retirando a criança da escuridão, das trevas do sem-nome. É assim que o corpo orgânico se humaniza: sendo afetado pelo outro e pelas palavras da cultura. A tarefa do professor não se encontra atravessada por essa função interpretante? Não cabe ao professor construir com os alunos significações para o real do mundo? Ao ouvir a palavra mamífero, a criança pode inicialmente ficar indiferente: para ela esta é uma palavra morta. Ao mesmo tempo, é uma palavra que ela passa a escutar, promovendo um efeito de distanciamento e estranhamento entre o sujeito e o outro que fala a palavra mamífero. O professor, ao construir com o aluno significações para a palavra, estará cobrindo esta parte do real (a palavra mamífero) pelo simbólico. Esta simbolização, portanto, implica também numa certa “aproximação” do outro que fala a palavra; aproximação realizada a partir do momento em que a palavra mamífero entrar num jogo de sentidos produzido a meio caminho - *entre* - o sujeito e o outro. Podemos afirmar então que uma das faces do professor é a face interpretativa: face que cobre o real pelo simbólico. E a outra face?

A outra face é a do silêncio. Esta face se comunica com o desconhecido, com o estrangeiro, com a alteridade. Esta face o aluno não “ouve” nem “vê”, pois justamente é o que, no professor, faz silêncio e convoca o aluno a falar. Diante de sua função de interpretar, esta face lembra ao professor que nem tudo se interpreta, ou que toda interpretação tem limite. Esta relação do professor diante do saber – que faz com que ele não possa tudo interpretar – é o espaço vazio que permite ao aluno ocupar um lugar. Diante do vazio do lado do professor, o aluno pode ocupar um lugar de onde produza saber. É o limite da interpretação do professor que marca a transição do aluno: de *interpretado* ele passa a *interpretante*. Se o aluno é *falado* pelo professor (ou seja, se o professor fala dele) – e ser falado é fundamental, pois nos garante um lugar junto ao outro – é também importante que o professor não possa tudo falar ou tudo saber do aluno e assim o aluno passe a falar de si. O que é importante é que o que o aluno irá falar de si nunca irá corresponder completamente ao que o professor fala. Esta diferença – esse saber diferente entre aluno e professor – é o que irá permitir a emergência do novo. Este novo na escola pode se apresentar nas novas teorias e saberes escolares, como também no fato de que o aluno se descobrirá sempre outro, sempre diferente do que era ontem. Pesquisadores de áreas distintas têm percebido que o aluno com deficiência intelectual, por exemplo, tende a se manter numa posição de passividade diante do saber e numa lógica que coloca o outro no lugar de autoridade sobre o saber, no lugar de quem fala sobre o sujeito. O sujeito ficaria capturado nessa posição de ser *falado* por um outro.

A psicanálise irá observar que a chegada de um bebê pode trazer um bloqueio do olhar materno, embaraço que pode impedir a mãe de tomar o bebê como filho que necessita dos seus cuidados. Diz-se então que aí ocorre um bloqueio na “função interpretante da mãe” – que possibilita a esta interpretar o que o bebê pode estar querendo e tentar responder a isso a partir de suas hipóteses, propiciando que significantes se inscrevam nesse corpo. Os pais, diante de uma criança que não corresponde aos seus ideais imaginários, podem tomar a saída da negligência ou do “excesso de amor”. Podem, nestas saídas, expor o bebê ao abandono ou o manter colado ao próprio corpo, como uma extensão de si. Para que da *necessidade* o bebê passe à *demanda* – e a fim de que seu corpo possa ser erotizado, bordeado –, é preciso que a simbolização se estabeleça, do tempo de alienação ao de separação. Sabemos que, por intermédio dos vínculos – os quais tornam possível a transferência dos pais –, é propício, no atendimento, construir os alicerces de um lugar próprio ao sujeito (HEINZ, 2003).

Por exemplo, num bebê lesionado e com sequelas motoras importantes, o tratamento fisioterápico motor é amplamente indicado, porém, essa terapia motora geralmente é vista como algo isolado do desenvolvimento psíquico. Heinz (2003) nos alerta para o fato de que,

de ordinário,

[...] é somente no quarto ano de vida, quando parece ser possível diagnosticar claramente uma doença mental e quando as possibilidades de evoluções motoras se estagnaram, que a criança é encaminhada a um tratamento diferenciado, que possa levar em conta as instâncias materna e paterna e o discurso parental. Enfim, a criança chega tarde e um tempo precioso é perdido, tempo de maturação do sistema nervoso central e tempo de inscrições importantes do desejo materno e do significante Nome-do- Pai (HEINZ, 2003, p. 23).

Essa discussão é muito pertinente para a escola, pois nos permite fazer um questionamento do lugar que temos conferido aos laudos e aos comprometimentos de cada deficiência. Antes de um sujeito, a escola tende a ver uma síndrome. Diante da síndrome, muitas vezes se estabelece o que Lacan denomina de ato demissionário: a escola afirma não saber como trabalhar com esse aluno sob a alegação de que quem detém um saber sobre sua síndrome é o clínico. Primeiro, vejamos: qual a função da escola? Digamos, de forma resumida, que nossa cultura tem legitimado a escola como um dos seus mais importantes espaços de sociabilidade. Vygotski (1989; 2001), por exemplo, irá formular essa função da escola nos termos da transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade. Esta transmissão, para além de um conhecimento beletrístico ou meramente retórico, está comprometida de forma radical com as possibilidades de vida social do sujeito. O conhecimento que está em jogo não é redutível ao campo da informação, mas estende-se ao campo dos saberes em jogo na cultura e que estão ligados aos modos de produção econômica e social da vida.

Nossa posição, alinhada aos princípios que sustentam a perspectiva da educação inclusiva, é de que a escola deve operar levando em conta as vicissitudes do sujeito, não se fixando na doença ou *déficit* que afeta a criança. Nesse sentido, é pertinente estabelecer uma separação (e inter-relação) entre patologia orgânica e estruturação psíquica. A problemática poderia ser delineada nos termos de Heinz (2003), que clarifica a necessidade da atitude interdisciplinar:

Enquanto a deficiência é uma variável passível de ser determinada desde a dotação orgânico-biológica com que se nasce, a estruturação do aparelho psíquico, por sua vez, é contingente, acontece a posteriori, e depende do lugar que o Outro oferece ao recém-chegado, especialmente nos primeiros anos de vida. É justamente desse Outro encarnado pelos pais que o bebê dependerá para se estruturar como sujeito. O trabalho e a equipe interdisciplinar que o sustenta, se este for o destino do bebê, será tratá-lo sem negar sua patologia, mas a partir da premissa de que, como qualquer outro bebê, ele dependerá do Outro parental para se constituir como sujeito.

Lidar com este bebê exige intervenções específicas e técnicas, mas não uma postura educativa que ofereça, por exemplo, à mãe um saber pronto alheio ao seu. Participar de uma maneira ativa na construção do lugar que o Outro lhe oferece, abrindo caminho para as manifestações do desejo é reconhecer a mãe como alguém que pode exercer sua função, ouvindo-a e dando-lhe sustentação, inscrevendo, junto com ela, nos movimentos e manifestações do bebê, intenções, pedidos e mesmo perguntas que irão no sentido da constituição de uma demanda (HEINZ, 2003, p. 22).

Em nossa trajetória, acompanhamos diversos grupos de trabalho com professores voltados para a formulação de práticas escolares pautadas na contribuição entre os diferentes alunos. Diante dos alunos considerados alvo da educação especial, como alunos com síndrome de Down, os professores manifestavam uma grande preocupação em estudar sobre a síndrome – em obter dados nesse sentido, assim como sugestões bibliográficas – e aos poucos se mobilizavam a observar aspectos da situação que não estavam nos dados sobre a síndrome, mas sim na própria escola e no aluno. A experiência escolar do aluno passava a ocupar um lugar importante na reflexão do professor, ainda que não desconsiderando as contribuições do estudo sobre as síndromes.

A perspectiva que visa a permanência dos alunos na sala regular promove novos modos de agenciamento do aluno considerado “diferente” e, portanto, promove uma ruptura importante na forma como a escola lida com toda e qualquer diferença. A manutenção de um modelo que sabe ao certo quem é o diferente não deixa de mostrar a defesa que está em jogo: a diferença se refere, em um nível profundo, à impossibilidade de tudo nomear. Nem tudo se nomeia, nem tudo se captura, e essa zona em que algo se furta ao nome é a expressão radical da diferença como aquilo que fica fora de toda captura especular, de toda captura identitária.

Uma das coisas que mais chama atenção quando nos aproximamos do trabalho realizado pelos professores na perspectiva da inclusão é a mudança de tom, a mudança de questão durante o percurso: no início estão mais certos em nomear o aluno normal, mais certos em relação a saber quem é igual e quem é diferente. Quase todos são iguais e alguns são diferentes. No decorrer da experiência junto aos alunos parece haver uma queda – e, portanto, a expressão mesma – de um mito. Porque a certeza em torno dos diferentes (esses “poucos” diferentes) mantém o professor seguro da igualdade da maioria. A proposta inclusiva, quando interroga por que os alunos não podem estar nas salas regulares e não apenas na mesma escola (como na proposta integrativa), radicaliza a interrogação sobre a defesa em relação à diferença. O psicanalista, nesse contexto, aposta na mesma direção, pois está interessado em subverter o apelo aos ideais. A recusa da fala dos loucos e das mulheres se apresentam, por exemplo, na mesma ordem de recusa: trata-se de recusar o heterogêneo, o que

não faz todo.

No discurso da escola, é a elisão desse furo que está em jogo na produção de conhecimento. A tentativa de abordar os sujeitos a partir de um ideal normativo que garantiria saber quem está fora e quem está dentro equivale à tentativa de suturar, no saber, seu impossível. O objeto da defesa é o impossível que rege a produção de saber, o impossível que faz resistência a toda tentativa de apreensão do real que seja comum a todos. Por isso é importante desmontar a leitura que algumas pessoas têm feito da proposta inclusiva como uma proposta ingênua, que aposta na inclusão de todos como se todos fossem iguais. A tentativa, em nosso entendimento, não é fazer um – de todos fazer um só corpo homogêneo –, mas interrogar o ideal mesmo de homogeneidade. Há um destaque então a fazer: ninguém é obrigado a ir à escola. Um sujeito que se organiza na psicose, por exemplo, pode não ficar na escola, pode peregrinar em espaços diversos, sem eleger um ponto fixo. A questão é que, do lado da escola, se esse sujeito chega, por que ali não encontraria um espaço em que seja possível a convivência? O acesso à escrita? O acesso aos saberes que a escola tem por função transmitir?

Uma pergunta pode ser levantada pelo leitor: e por que não a escola especial? E por que não a classe especial ou terapêutica na escola regular? Nesta pesquisa escolhemos contribuir para o trabalho realizado na escola regular, porque acreditamos que a escola especial agrupa os alunos psicóticos por critérios que se referem mais ao que eles “não fazem”, por critérios de inadaptação, assim como a classe especial. Sua existência se deve mais aos apelos de quem está fora, ou seja, do que a escola regular determinou como refugio de sua ordenação. Nos debates, o ponto de chegada é geralmente previsível: são crianças que gritam, correm, mordem. Então é complicado que fiquem com crianças “normais”, é preciso que se dirija a essa criança um tratamento diferenciado, voltado para essas aquisições elementares. De fato, é fundamental a preocupação com as especificidades que regem a relação de algumas crianças com a linguagem, com o saber, com o corpo, com o outro. Mas por que esses saberes não podem contribuir para que a criança esteja na escola? Por que ela precisa estar em um espaço em que, assim como ela, outras crianças gritam, correm, mordem? O que nos move a agrupar as crianças por essa inadaptação?

A classe especial, assim como a escola especial, pode se apresentar como uma ruptura no endereçamento de uma criança ao manicômio, o que já lhe confere um enorme valor. No entanto, já temos condições de avançar observando os tipos de discurso que irão constituir a escola especial e a escola regular. Observamos que a escola especial, na medida em que agrupa sujeitos pouco referidos ao laço social – os sujeitos são psicóticos e se posicionam fora

do laço, ou apresentam comprometimentos graves de linguagem –, acaba por se configurar como um espaço onde há um achatamento da dimensão da transmissão cultural e uma hipertrofia da face instrumental implicada no processo de aprendizagem. Não se trata de colocar por terra os esforços individuais dos que trabalham junto às crianças nessas escolas, mas também temos que ter cuidado para não levantar um tabu quando se trata de interrogar os efeitos da ordem institucional junto às crianças. Esse contexto institucional é mais ou menos interessante para as crianças, em comparação com o contexto da escola regular?

Do ponto de vista das “outras” crianças, as que frequentam a escola regular, algumas pesquisas mostram a diferença entre crianças que estudaram em escolas inclusivas e as que não estudaram, assim como a mudança gerada nas crianças que passam a conviver com crianças que antes eram signo do inumano. De fato, as crianças falam de crianças de quem não sabem se são exatamente “crianças”. Essa é uma representação que decorre unicamente da outra criança, de sua apresentação pura, ou decorre da falta de convivência operada por esse *apartheid*?

Figueiredo (2010) observa que diversas pesquisas têm se dedicado a investigar as relações entre as crianças e os resultados indicam que, mediadas pela posição do professor, diferentes modos de colaborar e co-ensinar são descobertos no âmbito da sala de aula. Um colega da mesma idade ou mais velho pode apoiar a participação de um estudante em atividades curriculares e sociais. Os colegas de sala podem também tomar notas pelo amigo, facilitar a comunicação com os outros, ajudar na locomoção, dentre outras possibilidades. Em uma abordagem mais ampla, a perspectiva da educação inclusiva – colocada nos termos de uma educação voltada para a diversidade – se preocupa com a função da escola na preparação das crianças para o convívio com toda e qualquer diferença. As barreiras ao acolhimento de inúmeras crianças não partem das crianças, mas do modo como a escola se encontra hoje organizada:

Segundo Hemmington e Borell (2002) promover a educação inclusiva tem como pré-requisito a participação efetiva dos alunos no ambiente escolar. Os autores desenvolveram na Suécia um estudo que teve como objetivo identificar as barreiras para a participação em escolas inclusivas a partir das perspectivas dos próprios estudantes com deficiência física. Os resultados mostram que dois terços dos estudantes experimentaram barreiras na participação, tanto no ambiente físico quanto no social. A maioria das barreiras tiveram origem na maneira como as atividades estão organizadas e são executadas (FIGUEIREDO, 2010, p.55).

Diante dos alunos com necessidades educacionais especiais a proposta inclusiva

questiona a pedagogia da negação:

A Pedagogia da negação encontra sua fonte na superproteção, que é um parente próximo da rejeição. A superproteção de um professor em relação a um aluno que apresenta deficiência intelectual pode se manifestar de várias maneiras. Por exemplo, quando o professor propõe frequentemente atividades que não provocam dificuldades verdadeiras para o aluno, com medo que ele perca a motivação para aprender ou com receio que ele não seja capaz de realizar a atividade. Quando aprova o trabalho do aluno sem que o aluno tenha demonstrado um esforço para a realização dele. Quando resolve o problema no lugar do aluno, logo que ele apresenta dificuldades. Quando o professor não desafia o aluno, provocando dúvida, contrapondo ideias. Quando o professor coloca na mochila do aluno o material necessário para os deveres e para as lições de casa ou quando resolve a tarefa para o aluno, ele está atuando sob o princípio da pedagogia da negação (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.07).

Os autores observam que, agindo dessa maneira, tais professores se comportam como se não reconhecessem no aluno um sujeito capaz de crescimento e de afirmação. Sua atuação se sustenta na ideia de insuficiência ou de lacuna:

Os professores não reconhecem nesse aluno capacidades cognitivas as quais convém mobilizar para favorecer a melhor interação com o meio onde ele vive. Consequentemente, eles negam um aspecto absolutamente fundamental do desenvolvimento humano, a saber, o intelectual. Em suma, eles se fecham em uma pedagogia da negação (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.07).

Como observamos anteriormente, é no terreno das práticas escolares – sobretudo no âmbito da sala de aula – que a educação inclusiva procura mobilizar transformações:

O professor pode ampliar as possibilidades de aprendizagem do aluno a partir de diferentes propostas didáticas no desenvolvimento das práticas pedagógicas. [...] Este novo olhar e esta nova forma de atuar ampliam as possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal do professor (FIGUEIREDO, 2010, p.66).

Interrogando a experiência de crianças psicóticas no contexto da escolarização na rede regular de ensino, recolhemos elaborações feitas a partir dos vários modelos de integração e da atual proposta inclusiva. A diferença dos termos corresponde hoje à tentativa de responder à diferença entre a “tolerância” aos alunos – o que implica a exigência de sua adaptação ao contexto escolar – e sua efetiva inclusão – o que implica o reposicionamento da própria

instituição escolar diante das interpelações da criança. Daí a diferença entre os modelos integrativos e inclusivos. Segundo Bursztein e Gerber (2001), três modelos podem ser levantados na proposta integrativa: a integração individual em uma classe regular; a integração individual em uma classe especial; a integração coletiva em uma classe terapêutica, em um estabelecimento da rede regular.

Recolhemos como efeitos positivos conferidos à integração individual em classe regular a estimulação das aquisições cognitivas, de linguagem e socialização (MANTOAN, 2003, 2008; BURSZTEJN; GERBER, 2001). O que se destaca como uma problemática a se trabalhar nesse modelo é a heterogeneidade de situações a que ele se dispõe, pela falta de sistematização e circulação de um saber construído a partir de experiências. Os professores que atuaram ou atuam junto a crianças psicóticas geralmente criam sozinhos seus dispositivos, pouco referindo-se a um saber já construído e sem qualquer espaço de reflexão e escrita. Os autores observam que esse modelo individual em classe regular depende, antes de tudo, do engajamento pessoal do professor.

De um modo geral, as pesquisas que envolvem esse modelo abordam a figura do professor como peça chave de todo o processo. Como essa proposta coloca em cheque a própria concepção de escola e, portanto, torna difícil uma tomada de reflexão em um nível mais geral da organização escolar, a figura do professor desponta como uma pedra em torno da qual irá girar toda a problemática do recebimento do aluno. Assim, a maior ou menor disponibilidade do professor se liga diretamente às possibilidades de movimentação do aluno na escola. Essa condição de dependência quase exclusiva de uma figura na escola e a não-circulação de um saber sobre as experiências de outros professores comparecem de modo recorrente nas análises atuais desse modelo, o que aparece também sob a seguinte afirmação: nesse modelo, a instituição escolar não garante de forma permanente o acolhimento da criança. Bursztein e Gerber (2001, p. 62) apontam esta problemática numa análise que realizam dos modelos de integração:

Un point est à souligner: quelles que soient les conditions, ces intégrations individuelles dépendent avant de tout de l'engagement personnel d'un enseignant. [...] De ce fait, tout est remis en question chaque année, et l'institution scolaire n'est pas à même de garantir la pérennité de l'accueil de l'enfant. Ce problème, souvent méconnu, nous paraît être une des difficultés majeures de ces intégrations individuelles. Il faut noter en outre que chaque enseignant est ainsi conduit à reinventer seul les outils pédagogiques appropriés: il a peu d'accès aux expériences antérieures et peu d'occasions d'échanges avec des collègues confrontés à des situations

*analogues*⁵.

De um modo geral, o maior desafio observado nesse modelo é a superação de uma concepção de integração que repousa sobre a noção de tolerância, pautada na concepção de que o aluno é que deve se adaptar à escola. Com esta concepção, a escola fica imune às interpelações que lhe dirigem os alunos, assim como a toda e qualquer interrogação que surja durante o processo de integração. Nesse modelo, por fim, tudo depende da figura do professor, que trabalha de forma solitária e sem espaços de reflexão e produção de saber, e do próprio aluno, de sua maior ou menor possibilidade de se adaptar aos dispositivos escolares. Deste modo, não há lugar para um reposicionamento da escola diante das especificidades dos alunos. A diversidade aí representada não mobiliza a plasticidade da escola, que tende a fortalecer seus dispositivos de controle e ordenação. Uma outra dificuldade ainda se apresenta: as possibilidades de integração tendem a se reduzir à medida que avançam as séries, pois também aumentam as dificuldades dos alunos, cada vez mais confrontados com as exigências curriculares.

Nesse modelo também aparece uma nova figura: o auxiliar de integração, que é um profissional responsável pelo acompanhamento do aluno no contexto da sala regular. Os problemas levantados em relação a essa figura são: a inexistência de políticas que assegurem o financiamento dessa função (a possibilidade de contar com este profissional varia de lugar para lugar) e a tendência, observada pela experiência, de que ele se isole com a criança em um canto da sala, formando uma espécie de “bolha autística” (BURSZTEJN; GERBER, 2001). Esta tendência tem sido amplamente discutida no Brasil, sobretudo quando o debate gira em torno da diferença entre inclusão e integração. Na perspectiva da integração não se ultrapassou essa tendência e o recebimento do aluno na sala de aula regular geralmente se reduziu a mantê-lo ao lado da professora – ou justamente de uma auxiliar – na execução solitária de atividades de cunho instrumental. Pelo que vimos da proposta inclusiva, podemos já perceber que a tentativa é justamente superar os problemas enfrentados nessa perspectiva do recebimento do aluno na sala de aula regular, ou seja, a aposta é a de que esse é o modelo mais interessante, embora seja preciso recolocar muitas questões a partir da experiência de integração no Brasil (MANTOAN, 2003, 2008; FIGUEIREDO, 2006, 2010).

⁵ Um ponto a sublinhar: quaisquer que sejam as condições, essas integrações individuais dependem antes de tudo do engajamento pessoal de um professor. Sendo assim, tudo é recolocado em questão a cada ano e a instituição escolar é incapaz de garantir a perenidade da acolhida da criança. Esse problema quase sempre desconhecido nos parece ser uma das dificuldades maiores dessas integrações individuais. Tem-se ainda que observar que cada professor é conduzido a reinventar sozinho as ferramentas pedagógicas apropriadas: ele tem pouco acesso às experiências anteriores e poucas ocasiões de troca com colegas confrontados com situações análogas. [tradução nossa].

O modelo de integração individual em classe especial é cada vez mais raro e sofre críticas severas, sobretudo no que diz respeito à diversidade de problemáticas enfrentadas pelos alunos que se reúnem em uma mesma classe. Temos assim dois modelos de fato representativos: a integração individual em classe regular e a integração coletiva em classes terapêuticas.

A integração coletiva em classe terapêutica em um estabelecimento da rede regular tem sido defendida por alguns autores. Há alguns anos este modelo de integração encontra-se ligado a métodos que se voltam para o ensino específico de determinados grupos de crianças. Por exemplo, o método *teacch* no que diz respeito às crianças autistas. Neste método, realiza-se uma avaliação minuciosa das deficiências funcionais da criança e formula-se objetivos concretos de compensação destas deficiências. Como observam Burssztejn e Gerber (2001), essa perspectiva não permite a ultrapassagem de uma lógica puramente utilitarista. Segundo estes autores, é justamente em torno da possibilidade – para uma criança psicótica ou autista – de vir a ser um aluno, que se situa a possibilidade de uma escolarização que não seja apenas semblante e que não responda unicamente a demandas adaptativas. Afirmam que é necessário precisar quais mecanismos psicopatológicos configuram, de maneira determinante, a possibilidade mesma de escolarização e os dispositivos pedagógicos mais interessantes.

Para o aluno psicótico, os efeitos positivos do modelo de integração coletiva são evidentes. A possibilidade de engajamento em uma organização escolar, ao ritmo de uma classe e o abandono das manifestações mais espetaculares “à porta da escola” são alguns. O professor também pode sustentar seu lugar de educador inventando, em seu domínio, uma relação mais estruturante, mais aberta às trocas humanas. A hipótese desses autores é de que o trabalho com a escrita permite a esses alunos conquistar um saber apaziguador: “[...] *on pourrait dire que ce savoir relativement abstrait, qui semble très neutre, a une fonction d’apaisement, de consolation*”⁶ (BURSZTEJN; GERBER, 2001, p. 64). A classe terapêutica, que exige um mínimo de possibilidade de socialização e adesão ao projeto escolar, pode ser precedida por um trabalho em pequenos grupos no quadro do hospital-dia. Aos poucos, entra em cena o acompanhamento terapêutico, que trabalha a passagem para a escola com o suporte de uma figura de referência para a criança. Este acompanhamento se limita aos trajetos realizados entre o hospital e a escola, ou a outros momentos em que a criança se desloca entre lugares diferentes (para recreação, consultas, etc); momentos em que as reações de angústia se intensificam. Os acompanhantes respondem por uma tripla função:

⁶ “Poderia-se dizer que esse saber relativamente abstrato, que parece muito neutro, tem uma função de apaziguamento, de consolação.” [Tradução nossa]

– *apporter une contenance psychique, en assurant l’élaboration des excitations destructrices (les enfants psychotiques vivent souvent de façon dramatique leurs incapacités ou leurs « fautes ») pour préserver leur intégrité psychique ; – une fonction de relais afin que les demandes scolaires adressées à l’ensemble des élèves puissent être entendues par chacun, et surtout qu’elles puissent être utilisables (cette notion de relais ou de médiation entre la demande orale et la réponse écrite apparaît centrale); – enfin, une fonction de « lien, de transmission » entre le monde de l’hôpital et celui de l’école pour dépasser les phénomènes de clivage si fréquemment à l’œuvre chez les autistes*⁷ (BURSZTEJN; GERBER, 2001, p.65).

As classes terapêuticas, integradas às escolas que as acolhem, irão também promover ligações com os outros alunos da escola e os outros professores. No decurso de alguns anos, alguns alunos podem tentar uma grande passagem: ir para uma classe regular com um professor de sua escolha. Abordando especificamente os alunos autistas os autores observam que, ao sair do “isolamento autístico”, expressam-se novos sofrimentos (BURSZTEJN; GERBER, 2001). Sofrimento diante da diferença em relação ao outro e de uma relação onde este outro é tomado numa dimensão persecutória. E afirmam: “*Ce sont sans doute là les prix à payer pour rentrer dans le monde des humains*”⁸ (BURSZTEJN; GERBER, 2001, p.70). Nesse momento, as aquisições escolares (notadamente a escrita) permitem, de todo modo, ultrapassar uma etapa:

*Pour Lucien toute parole d’un autre enfant est une moquerie, celles des adultes sont lourdes de condamnation : « Je suis nul. » Sa capacité d’utiliser l’écrit pour conclure un traité de paix, nous a étonnés. Pour Lucien les paroles s’envolent et les écrits sont plus vrais, garants de vérité qui ne peut se dire en mots. Pour d’autres enfants, le goût du savoir se transforme en « marotte » parfois envahissante : la météorologie, l’astronomie, la géographie sont leurs domaines de prédilection. Là encore il est important de veiller autant que faire se peut à maintenir une relation humaine au-delà de ces passions souvent loin de la réalité quotidienne. Enfin, pour certains, l’écriture va prendre fonction de création, qu’il s’agisse d’écrits biographiques, de correspondances, l’enfant autiste ou psychotique peut devenir un auteur... Et comme tout auteur, il va pouvoir – à l’abri de cet anonymat – écrire, penser, d’une façon dont il se révèle incapable en tant que sujet parlant*⁹ (BURSZTEJN; GERBER, 2001, p.68).

⁷ “ – aportar uma continência psíquica, assegurando a elaboração das excitações destrutivas (as crianças psicóticas vivem sempre de uma forma dramática suas incapacidades e suas faltas) para preservar sua integridade psíquica.”

“ – Uma função de ligação (de mediação) para que as demandas escolares endereçadas ao conjunto dos alunos possam ser entendidas por cada um e, sobretudo, que elas possam ser utilizadas (essa relação entre a demanda oral e a resposta escrita parece central); – enfim, uma noção de “ligação de transmissão” entre o mundo do hospital e aquele da escola para ultrapassar os fenômenos de clivagem tão frequentemente em ação [em atuação] nos autistas [tradução nossa].

⁸Esses são, sem dúvida, os preços a pagar para entrar no mundo dos humanos [tradução nossa].

⁹Para Lucien, toda palavra de outra criança é uma zombaria, as dos adultos são carregadas de condenação: eu sou

Por fim, os autores concluem que embora a integração coletiva em classe terapêutica não seja uma panaceia, ela aparece como um grande progresso, em particular pelas retomadas do trabalho realizado nos hospitais-dia (BURSZTEJN; GERBER, 2001). Propõem um modelo de integração em que o processo de escolarização é progressivo: parte de um grupo restrito (pequeno) no quadro do hospital-dia, depois para as classes terapêuticas, depois para as classes terapêuticas em escolas regulares e, por fim, para a integração em classe regular. À pergunta “*Quelle école pour des enfants autistes?*”¹⁰, os autores respondem: “*C’est en mettant à profit les capacités ‘paradoxaes’ de certains enfants psychotiques ou autistes qu’ils peuvent devenir ‘des élèves presque comme les autres’*”¹¹(BURSZTEJN; GERBER, 2001, p. 69).

Podemos hoje observar a convivência de experiências significativas nos dois modelos. Por exemplo, na Bélgica a instituição Antennes 10 realiza um trabalho importante junto a crianças psicóticas, autistas ou com graves problemas psíquicos. Embora haja ali uma forte preocupação com as possibilidades de circulação social da crianças, não há um trabalho sistemático junto às escolas. Já no Brasil o Lugar de Vida é organizado a partir de outro modelo, onde as crianças frequentam ateliês diversos, mas a escolarização em sala regular se mantém como uma das linhas de frente do trabalho. Para isso, o Grupo Ponte, que compõe o Lugar de Vida, realiza um trabalho de acompanhamento desse processo junto às escolas:

Naquela instituição, o trabalho com a formação de “professores inclusivos” da rede pública tem sido considerado fundamental. O trabalho de inclusão escolar não pode ser realizado sem a inclusão de professores, já que eles são uma das ferramentas mais importantes na sustentação desse lugar social – a escola – que se pretende oferecer à criança com problemas psíquicos graves (KUPFER; PETCHBERRY, 2010, p.131).

É interessante observar que a proposta de integração coletiva em classe terapêutica em outros países, como França e Bélgica, constitui-se como uma passagem entre o hospital-dia e

nada. Sua capacidade de utilizar a escrita para concluir um tratado de paz nos surpreendeu. Para Lucien, as palavras voam e as escritas são mais verdadeiras, garantidas de verdade, do que não se pode dizer em palavras. Para outras crianças, o gosto do saber se transforma em uma ameaça por vezes invasiva: a meteorologia, a astronomia, a geografia, são seus domínios de predileção. É importante cuidar o tanto que se puder para manter uma relação humana para além das paixões sempre longe da realidade cotidiana. Enfim, para alguns, a escrita vai ocupar a função de criação, quer se trate de escritos biográficos, correspondências, a criança autista ou psicótica pode tornar-se um autor. E como todo autor ela vai poder – protegida nesse anonimato – escrever, pensar, de uma forma da qual ela se revela incapaz enquanto sujeito falante [tradução nossa].

¹⁰ O título do trabalho faz referência aos alunos autistas, mas os autores durante todo o artigo estão se referindo aos alunos autistas e psicóticos.

¹¹É trabalhando as capacidades paradoxais de algumas crianças psicóticas ou autistas que eles podem se tornar alunos quase como os outros.

a sala de aula regular. No Brasil, a experiência do Lugar de Vida não trabalha com tempos que se sucedem entre os grupos do hospital e a sala regular, mas propõe a entrada da criança na escola ao mesmo tempo em que pode manter uma relação com os ateliês do Lugar de Vida. Nesse sentido, os psicanalistas que montaram esse espaço se alinham há muito tempo na defesa da escolarização em sala de aula regular:

A escolha da série em que melhor se aloca a criança é objeto de reflexão com a própria escola e seus diferentes profissionais. Nem sempre as opiniões são coincidentes quanto à classe especial ou classe regular. Optamos por indicar para a escola, colocando em discussão, nossa sugestão: classe regular. Embora saibamos dos riscos da inclusão na classe especial (muito comumente lugar de discriminação e patologização), não descartamos essa possibilidade como uma porta de entrada da criança na instituição. O fato de comparecermos semanalmente à escola nos permite acompanhar de perto os efeitos particulares de cada situação, para nelas intervir a cada momento (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.114).

O Grupo Ponte, nessa proposta, realiza justamente a ponte através de figuras de referência para a criança, que são os acompanhantes. Os acompanhantes não ficam em sala com a criança, mas acompanham o processo da criança realizando a articulação entre os diferentes espaços que ela frequenta. Mais adiante retomaremos essa função de ligação que um professor pode realizar no processo de escolarização da criança. Uma das professoras colaboradoras dessa pesquisa é professora do Atendimento Educacional Especializado. Veremos como essa figura pode funcionar “entre” aqueles que atuam junto à criança e que com ela convivem.

1.3 Da escolha pela Escola Regular

Como afirmamos anteriormente, nosso trabalho insere-se na tentativa de oferecer aportes que contribuam para o recebimento desses alunos na sala de aula regular. Dessa forma, nos interessam os avanços no terreno geral da integração, mas procuramos, nestes avanços, contribuições para a inclusão – nome que corresponde, no Brasil, à escolarização do aluno em sala regular a partir da oferta de suportes específicos. Neste sentido, nos interessam, também, os problemas apontados a partir de experiências na perspectiva da “integração individual”, como Bursztein e Gerber (2001) nomeiam no contexto francês, que equivale à nossa inclusão em sala regular.

Esses autores observam que os projetos de integração individual não têm permitido uma reflexão sobre as especificidades do trabalho escolar junto a crianças psicóticas. Duas

dificuldades são indicadas como relevantes: por um lado, é delicado aproximar os professores da ideia de uma “pedagogia especializada”; por outro lado, é difícil manter relações de trabalho regulares para articular a *démarche pédagogique* e a *démarche de soins*. Por esta razão, os autores optam pelos “grupos” ou “classes” que partem dos hospitais-dia – onde há uma discussão mais consistente em torno do que se passa na psicose e no autismo – e aos poucos ingressam na “vida social mais ampla”, cujo principal espaço é a escola regular. Neste espaço, os saberes e a organização específica da vida escolar são postos em relação com as especificidades dos alunos a partir da figura do “acompanhante”.

No Brasil, como vimos, a figura do acompanhante pode ser encontrada no trabalho do Grupo Ponte, mas o trabalho não segue essa ordem que parte dos grupos pequenos fora da escola (na instituição) e ingressa aos poucos na escola regular. Os alunos se inserem na escola regular e, ao mesmo tempo, mantêm suas atividades no Lugar de Vida, que ocupa uma posição complementar e não substitutiva à escola. Como dissemos, antes da implementação da nova política, esse grupo já se pronunciava a favor da escolarização em classe regular.

A classe especial era vista como porta de entrada “quando a resistência da escola é intensa e o processo de escolarização se contra em risco” (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.114). Essa pesquisa propõe acompanhar crianças em processo de escolarização na rede regular (em salas regulares) a partir de encontros com os professores, com o objetivo de apreender interrogações e permitir a produção de saberes que contribuam para o debate em torno desses modelos. Essas interrogações irão constituir o ponto de partida para estudos e reflexões sobre a experiência. Ao mesmo tempo, o que se visa é construir aportes que contribuam para a elaboração de modelos de escolarização.

Como vimos, a nomeação do público alvo da educação especial se faz por áreas e no interior destas áreas tem se constituído todo um processo de reflexão sobre a escolarização das crianças e adolescentes e suas necessidades educacionais específicas. No que diz respeito às psicoses infantis, embora existam experiências e pesquisas em andamento, poucos trabalhos voltaram-se para a atuação do professor nesse processo. Uma bibliografia ainda incipiente tem se voltado para os efeitos do processo de escolarização da criança psicótica, mas pouquíssimas pesquisas têm abordado este processo do ponto de vista da escola, ou seja, do ponto de vista dos que atuam junto às crianças:

Dentro deste amplo campo¹², o grupo das crianças e jovens com problemas psíquicos graves coloca desafios ainda maiores quando se trata de

¹² Os autores se referem ao campo do “*handicap* mental”.

escolarizá-las, e reclama a tenção dos pesquisadores por três razões. Primeiramente, 38,4% dessas crianças já estão em escolas na França (Gachet, 2009) e 51,4% no Brasil (Oliveira, 2009). Em segundo lugar, a escolarização é a mais importante arma de adaptação social da qual podem servir-se essas crianças e jovens. Ela permite uma inserção social que favorece sua autonomia social, uma melhor qualidade de vida e uma menor dependência da ajuda do Estado. Finalmente, os dois países já oferecem atualmente condições razoáveis para a escolarização de crianças com problemas psíquicos graves, mas ambos enfrentam grandes dificuldades para ampliar o alcance de seus programas de inclusão escolar e para preparar educadores implicados nessa escolarização. Mais que isso: França e Brasil têm dado pouca atenção à formação de educadores para o enfrentamento do desafio que é considerar essas crianças e jovens em sua singularidade (KUPFER; PECHTBERRY, 2010, p.128).

Segundo pesquisas realizadas no Brasil e na França sob a coordenação dos respectivos autores,

[...] poucas pesquisas trabalham sobre a especificidade das dinâmicas mobilizadas nos profissionais em seu trabalho, [...] [sendo imprescindível] identificar as condições que vão preservar o educador do burn-out ou da depressão profissional face a alunos tão desconcertantes. [...] O tratamento desses adolescentes suscita atualmente novas formas de colaboração entre diferentes profissionais da saúde (médicos, psicólogos, psicomotricistas, etc), da educação (educador especializado, mediador) ou do ensino (professor do ensino regular ou especializado, conselheiro de educação, diretores de escolas), no quadro das leis sobre a igualdade de pessoas (ditas) deficientes. Diferentemente das ditas deficiências físicas, o dito handicap mental atinge a relação com o outro e suscita reações originais, modalidades de defesa e de distanciamento no interior da chamada personalidade profissional (Petchberty, 2007) dos diferentes praticantes (KUPFER; PETCHBERTY, 2010, p.130).

As pesquisas empreendidas nos dois países focalizam as práticas e as experiências vividas por profissionais e professores confrontados com os adolescentes “com problemas psíquicos ou, para usar a terminologia francesa, em situação de *handicap* mental” (KUPFER; PETCHBERTY, 2010, p. 131). A proposta de inclusão escolar e, com ela, a possibilidade de entrada do *louco* na escola, detonou – a partir de uma reivindicação que situaríamos no campo geral da ética e da política – um processo de questionamento teórico da educação:

Após uma história de séculos de exclusão, políticas da saúde mental,

a desinstitucionalização da loucura e da educação de inclusão do aluno diferente, permitiram que o louco chegasse à escola. Este momento inusitado gera resistências na instituição escolar – que há alguns anos perseguia o ideal das classes homogêneas, e sente-se perdida, descrente, angustiada ante o desconhecido, o inóspito intruso que chega quando ela enfrenta o fracasso da prática pedagógica, causada imaginariamente (imagina um todo saber) pela ineficiência metodológica ou incapacidade psicológica do aluno em geral –, e nas clínicas médicas, psicológicas e psiquiátricas, que sempre detiveram a administração da loucura rejeitando, ou aceitando com restrições, o fato de o louco poder, mesmo “sem curar-se”, isto é, com ou além da clínica, ocupar outros lugares que não o de doente mental. (CUFARO, 2000, p.145)

Essas observações confirmam o que havíamos afirmado sobre as diferenças entre a chamada “proposta inclusiva” e a “proposta integrativa” posta em marcha há três décadas. Na proposta integrativa, a ênfase recaía sobre a possibilidade de adequação do aluno às práticas escolares, o que teve como consequência a criação e expansão das classes especiais por todo o sistema de ensino. Na proposta inclusiva a ênfase recaí sobre a transformação e sobre o questionamento dos ideais que a escola construiu. De um ponto de vista macro, político, questiona-se a o mito da sociedade sem contradições. De um ponto de vista micro, questiona-se o ideal das classes homogêneas, que tem como produto máximo a imagem do aluno ideal.

Se a proposta inclusiva volta-se para as práticas de sala de aula para problematizar o modo como os alunos se relacionam e aprendem, algumas pesquisas têm formulado proposições que permitem nortear as ações das escolas. Nestas proposições encontramos a importância de repensar o modo como concebemos o processo de aquisição da leitura e da escrita. Escutamos, de um modo geral, as dificuldades que os professores enfrentam para desenvolver atividades que permitam uma reflexão sobre a língua. As atividades de cópia e memorização ainda são prevalentes, dificultando a participação do aluno na construção de suas hipóteses. Avaliando o desenvolvimento de práticas de ensino diferenciado na sala de aula, uma pesquisa realizada em Fortaleza¹³ comparou a evolução da aprendizagem da linguagem escrita dos alunos da professora acompanhada, com a evolução dos alunos de outra sala de aula da mesma série (primeiro ano), cuja professora não teve acompanhamento:

O resultado dessas análises indicou que houve avanços significativos na evolução em leitura e escrita dos alunos da sala da professora acompanhada, houve progresso dos alunos em todos os níveis de evolução da leitura e o maior número de alunos (quatro), que evoluíram foi justamente dos alunos que no pré-teste se encontravam em nível pré-silábico. Enquanto isso, na sala da professora não acompanhada, o processo foi exatamente o inverso,

¹³ FIGUEIREDO, R. V. **Gestão da Aprendizagem na Diversidade - Relatório de pesquisa**. Universidade Federal do Ceará. 2008.

os alunos que no pré-teste estavam no nível pré-silábico foram os que menos progrediram, de cinco alunos, apenas um evoluiu para o nível silábico. Os resultados desta pesquisa indicam que o desenvolvimento de estratégias de diferenciação do ensino favorece a aprendizagem da leitura e da escrita independente da evolução conceitual dos alunos. As habilidades da professora para trabalhar com o ensino diferenciado favorecem práticas pedagógicas no contexto de inclusão (FIGUEIREDO, 2008, s/p).

A forma de agrupamento mais utilizada nas escolas é ainda a do grupo-classe, onde as atividades são realizadas por todos ao mesmo tempo e existe uma resposta modelo. O tempo é um só e as crianças esperam ociosas enquanto as outras terminam:

Durante a execução das atividades, a professora circulava entre as crianças e checava se cada uma copiava a resposta e se o fazia de forma correta. Enquanto isso as crianças ficavam em *compasso de espera*. Aliás, este aspecto está muito presente no cotidiano da sala de aula das professoras da educação infantil. Essa espera acontece de maneira ociosa, ou seja, as crianças esperam sem nenhum apoio de material, brinquedos, e com a exigência de ficarem sentadas e quietas. É interessante observar que a respeito disto, quando as crianças reagem a tal ociosidade, a professora as interpreta como *bagunceiras, agitadas, hiperativas*, entre outras categorizações. A estes momentos de espera Andrade (2002) as denomina de esperas *ociosas e disciplinadas* e se configuram como um instrumento para a submissão e a obediência (FIGUEIREDO, 2008, s/p).

As atividades, de um modo geral, acontecem na sala de aula, sem a exploração dos espaços da escola ou de jogos e brincadeiras em que as crianças manifestem seus estilos diferentes. Outro aspecto comum nas práticas escolares é a falta de apropriação, por parte das crianças, das atividades que irão realizar durante o dia. As crianças não são comunicadas sobre o que irão fazer, tampouco há espaço para a estruturação coletiva de uma rotina:

[...] as professoras iam lhes dizendo à medida que as atividades iam acontecendo. Esse aspecto ficou evidenciado em todas as professoras, as crianças esperavam pelo comando da professora... *agora, vamos pra rodinha... vamos sentar nas mesinhas para merenda... hora de lavar as mãos para merendar*. Esta prática pedagógica revela a dificuldade das professoras em lidar com a diversidade e as diferenças na dinâmica sala de aula, evidenciando a diretividade da professora que corresponde ao estilo mais tradicionalmente escolar. Assim, não são fomentadas a autonomia pessoal, as interações e a colaboração entre as crianças (FIGUEIREDO, 2008, s/p).

Como estamos afirmando, uma educação que se baseia na diferenciação busca construir junto aos atores da escola uma atitude reflexiva sobre suas práticas, assim como a

diversificação das atividades e o acolhimento da diversidade presente na sala de aula. Investigando o trabalho com os gêneros textuais sobre a leitura e a escrita dos alunos em contexto de inclusão, a pesquisa indicou que houve avanços significativos nesse campo:

Quando comparados os resultados do pré-teste com os do pós-teste, constatou-se dois aspectos importantes: o primeiro é que na sala da professora participante houve progresso dos alunos em todos os níveis de evolução da leitura. O segundo é que o maior número de alunos (quatro), que evoluíram na sala dessa professora, foi justamente dos alunos que no pré-teste se encontravam em nível pré-silábico. Enquanto isso, na sala da professora não acompanhada, o processo foi exatamente o inverso: os alunos que no pré-teste estavam no nível pré-silábico foram os que menos progrediram. De cinco alunos, apenas um evoluiu para o nível silábico. Este resultado pode sugerir que a prática pedagógica de leitura – na perspectiva da diferenciação de ensino – contempla a diversidade da sala de aula, favorecendo a aprendizagem de todos os alunos, independente de seus níveis de evolução ou diferenças individuais. [...] Finalmente, o estudo revela a vantagem de uma prática pedagógica que valorize as diferenças na sala de aula. Os alunos que mais se beneficiaram da atenção à diversidade foram justamente aqueles que tinham mais dificuldades. Esse dado se revela de grande importância, visto que um dos impasses atuais na educação é justamente saber como transformar alunos pré-silábicos de 8, 9 e 10 anos em alunos leitores (FIGUEIREDO, 2008, s/p).

O relatório dessa pesquisa que contou com vários pesquisadores e, portanto, recortes diferenciados, apresentou suas proposições gerais para a educação em contexto de inclusão nos seguintes termos:

1- Organização e dinamização das situações de aprendizagem: a utilização de diferentes instrumentos didáticos e uma maior variedade do método de ensino, assim como a minimização de aulas expositivas em favor de um trabalho mais concreto e com a utilização de recursos; o conhecimento por parte dos alunos sobre as metas e as respectivas tarefas que devem realizar através da agenda diária na rotina pedagógica e/ou da utilização de roteiros de instrução apresentados junto às tarefas; o desenvolvimento de trabalho em grupos, cooperativos e atividades de tutorias, que permitem a participação de alunos de diferentes níveis de aprendizagem; a utilização do questionamento que permite enfatizar as concepções e representações dos alunos; e a implementação de debates e reflexões sobre o conteúdo estudado. 2- Gestão e progressão das aprendizagens: o planejamento de atividades sob a perspectiva do nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, notadamente daqueles com deficiência, bem como a programação de atividades diferenciadas dentro da mesma temática do estudo proposto a todos na sala; a organização de pequenos grupos de alunos a fim de atender as necessidades de certos alunos, promovendo condições de aprendizagem que favorecem uma participação ativa de cada um dos membros da equipe; a diversificação e, nos casos necessários, adaptação de material escolar (lápiz, cadernos, ampliação de texto, etc; investimento na progressão da autonomia dos alunos pautada em expectativas positivas em relação à presença da deficiência (acessibilidade e adaptação do material, reorganização das

carteiras e do espaço de sala de aula em função das dificuldades de locomoção de um aluno etc) (FIGUEIREDO, 2008, s/p).

Gostaríamos de salientar, a partir das proposições indicadas, o abandono progressivo de uma concepção que visa unicamente a criança “especial”, em favor de uma análise que passa a articular as singularidades da criança e a concepção pedagógica que sustenta a prática do professor.

No âmbito mais específico das pesquisas que investigam a experiência da criança psicótica em contexto de inclusão, recolhemos da revisão de literatura algumas proposições e conclusões que a experiência já permite formular. Vejamos algumas proposições formuladas a partir de problemáticas específicas. Sobre o acolhimento e o projeto pedagógico, diversos autores têm destacado a importância de um trabalho prévio à entrada da criança na escola com o intuito de elaborar um projeto pedagógico que considere suas singularidades e, no mesmo movimento, produzir um espaço de fala sobre as expectativas em torno do trabalho que irá se realizar:

[...] desde o início do trabalho de procura da escola, além das condições objetivas, como localização geográfica e período, estabelecemos como condições necessárias para a inclusão numa dada escola haver nela a possibilidade potencial de *acolhimento* da criança com sua diferença, e a perspectiva de se esboçar um *projeto pedagógico* para seu aprendizado na escola (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.110).

Em relação ao projeto pedagógico, muitas vezes não é possível transmitir à criança um corpo de saberes de acordo com as previsões curriculares. Nestes casos, a busca é de “abrir a possibilidade de que algo parecido com a dimensão da *educação* também compareça” (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.110). Nessa dimensão mais ampla do educativo, que podemos pensar como civilizatório, autores apontam toda uma “rede” de pessoas envolvidas:

Aprendemos em nossos percursos que a aliança não apenas com uma professora é essencial, mas também com algum integrante da equipe de direção da escola. Isto porque o estabelecimento de parcerias no atendimento dá maior potência a cada um dos envolvidos que, sozinhos, sentem-se muitos fragilizados para entrar em contato com a diferença apresentada por essas crianças (em relação aos “alunos-padrão”). Também nas situações de dificuldade ou impedimento de um professor, a intervenção da direção pode dar sequência a um trabalho já iniciado na escola (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.110-111).

Quando os autores abordam essa “rede”, um dos aspectos que merecem atenção é o cuidado para que a criança não seja “tomada” por uma relação de exclusividade com um

professor. Esta é uma questão importante que evidencia uma certa tendência nos professores de estabelecer uma relação que atualiza na criança uma posição de dependência, de não-separação, de passividade:

Uma criança com distúrbio global de desenvolvimento na escola é motivo de grande inquietação para todos, inquietação muito ambivalente, pois ora se mostra como atraente, ora assustadora. Nos movimentos em que a diferença comparece como atração, possivelmente por motivos até desconhecidos por seus protagonistas, surgem professores que podem se colocar como desafio (ou, religiosamente, como “missão”) a tarefa de receber essas crianças em sua sala de aula não apenas como uma ordem da direção da escola a ser cumprida, mas como um mandato próprio. São as crianças diferentes que provocam desafios – por vezes denegados – a um professor, que estimulam a inventar novas estratégias de ensino que possam dar conta da diferença em questão, que possibilitam a ressignificação de sua escolha profissional. São essas crianças que marcam o percurso e povoam as lembranças de um professor já experiente (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.111).

No entanto, são justamente os professores “os mais suscetíveis de repetir a relação já estabelecida entre ela (a criança) e sua mãe: relação de superdependência, de onipotência”. O fim da história, muitas vezes, é explosivo: “a relação especular se rompe com a quebra do espelho” (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.111). A figura do “terceiro” tem a função de regular esta relação em que uma professora “sabe” sobre a criança. Escutamos, nas escolas, frases como: “o Antônio é assunto da Maria”. Quando as coisas chegam nesse ponto, observamos que a escola, para a criança, restringe-se à professora e, muitas vezes, assiste-se a uma “derrocada” onde a relação se inviabiliza e, junto com ela, a permanência da criança na escola. A diferença da criança também pode mobilizar pavor, outra forma de fazer frente à angústia:

Quando a diferença comparece como assustadora, surgem as ansiedades, o afastamento e as desculpas, as dificuldades concretas vividas pela escola; vem a demanda pelo “diagnóstico” preciso e a necessidade de patologizar. Este é um dos momentos-sentinela em nosso trabalho, pois exige uma atitude de compreensão e acolhimento por nossa parte, dado que a angústia vivida por essas profissionais é intensa. Ao mesmo tempo em que podemos nos conectar com esse movimento da escola, é importante oferecermos suporte e condições de superação desses momentos. Muita escuta, presença, e também discussão com argumentos acessíveis aos professores sobre as dificuldades da criança no plano afetivo, na relação com o outro; foram essas as nossas ferramentas de trabalho para quando se espreitava o “não podemos” (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.112).

A preparação, junto aos atores da escola (professores, diretores, funcionários de secretaria e alimentação, etc.), sobretudo no período de adaptação inicial da criança, tem se

revelado uma estratégia interessante nesse processo:

A aproximação paulatina com a nova rotina e tudo o que ela altera na vida de todos (e seus múltiplos significados) possibilita melhores condições de se enfrentar os momentos tensos e críticos que indefectivelmente surgem, de novo a evitar que a resistência natural que os professores lhe oporão não termine por fechar definitivamente as portas da escola para essas crianças (SAYÃO; LEÃO, 2000 , p.112).

Um professor relata:

Ele literalmente subia pela paredes, constantemente mexia nas caixas de luz, abria todas as torneiras, e o guarda ia fechando atrás. Ia na creche ligava as máquinas. Além disso, não parava na sala de aula, queria entrar nos armários, debaixo da mesa. Fugia para o parque para se balançar; ou rodas no gira-gira... Entrava nas outras salas perguntando se tinha televisão. Fazia com que toda a escola se mobilizasse em torno dele... (prof. J.) (CUFARO, 2000, p.144).

A construção de espaços de discussão também visa questões relativas às práticas escolares e às metodologias de ensino-aprendizagem. Observemos que o foco não é a transmissão de técnicas eficazes, onde se valorizaria a face instrumental das aquisições escolares, mas a posição do professor como aquilo que “rege” suas possibilidades como educador. Sua posição indica de que lugar ele opera e este lugar, no “ato educativo”, situa-se sempre num certo limite: limite entre transmitir os acúmulos culturais da humanidade e sustentar uma abertura para a produção de novos saberes. Na literatura, encontramos esta ênfase em não ofertar técnicas prontas ou treinamentos, mas em promover espaços de troca, onde se cruzam produção teórica e elaboração da experiência. Nestes espaços, não existem técnicos que transmitem fórmulas ou prescrições metodológicas, mas um trabalho realizado em conjunto, abrindo a possibilidade do professor responsabilizar-se por sua palavra a partir de interrogações que surgem de sua prática:

Sabemos que uma professora, ao tomar essa criança como seu aluno de fato, pode realizar um trabalho educativo que leva em conta suas idiossincrasias. Sabemos também que não se trata de tarefa fácil nos dias de hoje, dado nosso sistema atual de ensino, que pouco reconhece a responsabilidade social do professor. Daí a importância do acompanhamento desse profissional, para sustentar e fortalecer sua posição inicial de acolhimento, e ao poucos, ampliá-la, para possibilitar a colocação dessa criança como sujeito de seu processo de construção de conhecimento. [...] Isso implica em elaboração e realização de estratégias de ensino diferenciadas que cada professor vai construir baseado em seu repertório preexistente. Nosso acompanhamento não se dá no plano metodológico, antes, busca contribuir para que a potência do *ser professor* se realize naquela situação,

eventualmente sugerindo e analisando estratégias de facilitação para a aprendizagem daquela criança. Também nos preocupamos em apontar as mudanças e os saltos qualitativos não percebidos ou não valorizados pelo professor. [...] Dizer que nosso acompanhamento não se dá no plano metodológico é dizer que não podemos atender, ao menos no início, a uma técnica do professor. Este nos pede, quase sempre, modos de trabalho com a criança psicótica. Sabemos, no entanto, que caberá a ele encontrar o modo especial de ensinar aquela criança, coisa aliás que pode ocupar a atenção de qualquer professor com qualquer aluno, ainda que a classe tenha 35 alunos (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.113).

Apresentando o trajeto de um aluno na escola regular, as autoras destacam dois momentos distintos. O primeiro é marcado por essa relação de “cola” que pode se estabelecer entre professor e aluno, onde a professora criou com o aluno um vínculo “que passou de receptividade e acolhimento inicial à superproteção, a um cuidado excessivo e tácito” (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.106):

Nesta teia de relações foi-se construindo o lugar do coitado e do que apanha. A professora não podia mais deixar Mateus sozinho, e para protegê-lo de “alunos agressores” – e proteger-se do choro do menino – ela o levava para onde ia, até mesmo na hora do recreio. Na sala de aula, ela descobriu uma posição estratégica onde ele não chorava e fazia a lição, sentado atrás dela, de frente para a lousa e de costas para a turma, que sentava em círculo. À margem da classe, ambos estavam resguardados de qualquer circulação e enfrentamento da diferença, de qualquer comunicação com um outro, de qualquer compartilhar. O vínculo assim estabelecido não favorecia o aprendizado nem a sociabilidade, não conectava Mateus com o seu desejo de saber nem a professora com seu desejo de ensinar. [...] Diante de um menino que toma tanta atenção da “mestra” a classe reage: Mateus passa a apanhar casa vez mais dos colegas (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.106).

O segundo momento é marcado por outra posição ocupada pela professora e, conseqüentemente, por outra posição conferida ao aluno. Podemos observar também, neste caso, a implicação dos alunos da sala neste processo:

Na classe da professora Maria, Mateus, pela primeira vez, sentou-se e fez a lição. Integrou-se com a professora e com a turma. Ele também chorou, mas não foi o coitado. Maria dizia: “ele chora quando erra. Mas é assim mesmo, eu digo a ele: ‘tudo bem, é só apagar. A gente faz de novo; você vai aprender, não precisa chorar’. Aí ele não admite que a gente apegue; ele quer apagar”. Ele também riu e cantou sozinho, mas não foi motivo de riso: “eu conversei com a classe antes de Mateus entrar, falei para eles que era possível que algumas vezes ele ficasse rindo e cantando, e eles disseram: ‘tudo bem, melhor rir do que chorar’” (SAYÃO; LEÃO, 2000, p. 108-109).

Por fim, as autoras indicam uma rede que também articula espaços extra-escolares:

Essa *rede* é tecida pelas parcerias entre os diversos protagonistas presentes no cenário de inserção da diferença na escola: supervisor de ensino, diretor, coordenador pedagógico, professor, funcionário de apoio, médico, psicanalista, psicólogo, familiares e criança. Nos momentos críticos vividos, são essas parcerias que podem dar sustentação às difíceis decisões tomadas (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.114-115).

Outra proposição é a de tomar a criança como sujeito de sua história escolar através de um reconhecimento que se faz a partir de uma *suposição*. Na preparação para a entrada na escola, assim como nos momentos iniciais, é fundamental o endereçamento à criança no sentido de lhe falar sobre esta entrada no espaço escolar e de escutar suas questões em torno da escola. Aqui também se responsabiliza a criança por suas escolhas, com toda a problemática que envolve esta responsabilização na psicose:

Incluir uma criança na escola é, em primeiro lugar, incluí-la em sua própria história escolar como sujeito principal, de modo que ela possa participar ativamente desse processo, tendo direito a opinar, interferir, modificar. [...] Os momentos especialmente dedicados à expressão dos temores e queixas, da recusa ou do contentamento que a ida à escola desencadeia na criança são necessárias para que ela estabeleça com o profissional uma relação de confiança, que, por sua vez, permite a existência dos acordos que demandam responsabilidade de sua parte (SAYÃO; LEÃO, 2000, p. 113).

A aposta é de que essa suposição não se restrinja ao professor, como vemos na passagem seguinte:

Fábio estendia a mão para todos, sempre igual e repetidamente. Então perguntei: ‘Ah! Você está me cumprimentando? Isto é um Boa Noite?’ Então eu dizia: ‘Boa noite, Fábio’, e procurava os seus olhos. Até que um dia, ele me cumprimentou dando a mão e disse: ‘Boa noite, Sebastiana!’ E me olhou nos olhos. Porque antes não olhava, nem falava, ele dava um boa noite evasivo (assistente de direção conta as “agruras” pelas quais passou a escola, 1997). (CUFARO, 2000, p.140).

Ao dizer esse “boa noite evasivo” a assistente de direção indica uma espécie de fala sem significação ou fala endereçada a ninguém, espécie de automatismo em relação ao qual se podia responder também de forma vazia ou automática. O interessante é que ela lança uma pergunta, interpreta essa espécie de ato-máquina, supõe aí um sujeito. Como educadora ela oferta significantes e instaura, no gesto, uma senha que permite circulação social: Boa noite. A palavra, afinal, não é simples comunicação na direção de um outro, de um semelhante, receptor que compreende o que a palavra diz. A palavra, ao contrário, tende na direção de um

Outro colocado assimetricamente em relação ao sujeito, que não só compreende, mas reconhece o que é dito. “Boa Noite, Sebastiana!” indica algo além da ecolalia, da resposta a uma comunicação, da aprendizagem por condicionamento. Indica “demanda de reconhecimento por parte desse “louco” que sobe pelas paredes e corre desvairado pela escola” (CUFARO, 2000, p.141).

Essa suposição de um sujeito, indicada pelos autores, encontra uma correspondência no nível ético ao que a perspectiva inclusiva nomeia como pedagogia da negação. A suposição de um sujeito trabalha contra a pedagogia da negação, pois promove um corte na forma de se referir à criança. No lugar de se falar por ela, de se fazer por ela, propõe-se o endereçamento a ela. A aposta é a de que o sujeito pode falar em seu nome, assim como construir uma relação com as atividades escolares de forma a lhe atribuir um sentido pessoal:

Frequentemente encontramos, em relação a crianças que apresentam problemas em seu desenvolvimento, uma supervalorização de certos aspectos ligados ao ensino formal, mas o que muitas vezes se perde de vista, para além “do que” uma criança sabe, é o “para que serve isso”. Há a preocupação em que uma criança saiba dizer o nome de todas as cores, tenha motricidade fina para recortar as figurinhas da escola, monte jogos de encaixe, reconhecendo formas ou pule num pé só, mas na hora de combinar as roupas, abrir o botão da calça, calçar o pé direito e esquerdo do tênis ou pegar o pote em cima da estante, são os adultos que fazem pela criança. Inibe-se, assim, o encontro com todos os desequilíbrios cognitivos que armam conflito na vida cotidiana e confrontam a criança com a necessidade de um armadão de novas estratégias. Se “fazer tudo por ela” implica num modo extremamente passivo de situar uma criança (JERUSALINSKY, 2001, p.171).

Do lado dos adultos, essa posição cumpre a função de tamponar a angústia, de cobrir o que se apresenta no outro e que remete à sua própria falta. Se determinada criança encontra mais dificuldades do que as outras em suas realizações, “geralmente lança os adultos a resolver seus problemas por ela, a fim de evitar a angústia que lhe desperta a antecipação de um fracasso que vem a cada ensejo de iniciativa da criança” (JERUSALINSKY, 2001, p.171). O questionamento da atitude do professor que reproduz a posição passiva da criança, pode fazer da escola uma aliada no processo de responsabilização da criança. Se a escola opera no sentido da autonomia da criança, pode mobilizar também na família uma mudança nessa direção. De qualquer forma, a escola põe em marcha aquisições que dificilmente se produzem em outro espaço, sobretudo se supõe no aluno um sujeito sempre capaz de ampliar seu repertório de saberes. Soares (2001, p. 89) observa, a propósito do percurso escolar de uma criança:

É na escola, sem dúvida, que os sinais de 'crescimento' de F.M. vão se tornando mais evidentes: quer na participação das atividades, no cumprimento das normas estabelecidas, no relacionamento com os colegas e demais envolvidos no processo de escolarização, quer nas atividades, propriamente ditas, de aprendizagem.

O acompanhamento à família comparece nos trabalhos tanto quando se fala nas redes de trabalho e se inclui a família, como quando são abordadas questões específicas em torno da mesma. Um dos pontos recorrentes refere-se à angústia dos pais frente à escolarização dos filhos:

Merece destaque a intensidade das repercussões familiares da ida da criança à escola. Os atendimentos aos familiares precisam ser intensificados, uma vez que podem se desencadear processos de adoecimento coletivo na família, graves atuações da angústia despertada pela separação do filho por parte de algumas mães e acirramento de crises domésticas que dificultam a frequência regular da criança à escola (SAYÃO; LEÃO, 2000, p. 110).

Mannoni (1988) faz uma discussão pertinente sobre as formas de organização da família a partir do século XVII, observando as diferenças implicadas numa organização mais aberta – onde as crianças eram educadas por um círculo social amplo – e uma organização mais fechada, que se estabelece a partir da época vitoriana¹⁴. Sob essa perspectiva, a escola é tomada como possibilidade de abertura da experiência da criança em direção ao que está para além da família. Para Meira (2001, p.43), “é interessante observar que o momento da entrada na escola, como bem sabemos, coloca em jogo a separação. No momento em que a mãe, ou substitutos, deixam a criança na escola, ela é chamada a separar-se do universo familiar, se defrontando com as diferenças que o social impõe”. É nessa hora que a criança passa ser vista pelos olhos dos outros e muitas de suas manifestações passam a ser observadas. De um espaço mais fechado, privado, da vida em família, a criança passa a habitar um outro espaço que irá funcionar como terceiro em relação à família:

Até então, muitas crianças se encontram “resguardadas” em seu ambiente familiar. Com frequência os pais recebem a recomendação médica para aguardar “que a criança se desenvolva com o tempo”. Justamente, é durante esse período de suspensão que muitas crianças entram nas escolas infantis, e então seus sintomas tornam-se objeto de preocupação dos professores (MEIRA, 2001, p. 44).

A escola abre um espaço diferente para a criança e coloca em cena outros olhares que

¹⁴Esta discussão também comparece em Foucault, em sua trilogia História da sexualidade. FOUCAULT, M. **História da sexualidade – A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal Ed, 1988.

deslocam a posição da criança diante da família que, antes, se encontrava mais encerrada em si mesma. A família é tocada pela introdução desse terceiro que é a escola. Por sua vez, o trabalho junto à família promove o cruzamento de suas interpretações com as da escola, fazendo com que a criança fique entre essas interpretações, sem se deixar congelar como objeto de uma única interpretação. Tanto a escola se desloca ao escutar a família, como a família se desloca ao escutar a escola.

Outra proposição, que se alinha à proposta inclusiva, é o questionamento do ideal das classes homogêneas. Autores (PATTO, 1990; CORDIÈ, 1996; CHARLOT, 2000) frisam que a escola vem apresentando, há pelo menos cinco décadas, a queixa sistemática de fracasso escolar e indisciplina. A proposta de inclusão escolar e, com ela, a possibilidade de entrada do *louco* na escola, detonou – a partir de uma reivindicação que situaríamos no campo geral da ética e da política – um processo de questionamento teórico da educação:

Após uma história de séculos de exclusão, políticas da saúde mental, a desinstitucionalização da loucura e da educação de inclusão do aluno diferentes, permitiram que o louco chegasse à escola. Este momento inusitado gera resistências na instituição escolar – que há alguns anos perseguia o ideal das classes homogêneas, e sente-se perdida, descrente, angustiada ante o desconhecido, o inóspito intruso que chega quando ela enfrenta o fracasso da prática pedagógica, causada imaginariamente (imagina um todo saber) pela ineficiência metodológica ou incapacidade psicológica do aluno em geral –, e nas clínicas médicas, psicológicas e psiquiátricas, que sempre detiveram a administração da loucura rejeitando, ou aceitando com restrições, o fato de o louco poder, mesmo “sem curar-se”, isto é, com ou além da clínica, ocupar outros lugares que não o de doente mental (CUFARO, 2000, p.145).

Essas observações confirmam o que havíamos afirmado sobre as diferenças entre a chamada proposta inclusiva e a proposta integrativa posta em marcha há três décadas. Na proposta integrativa, a ênfase recaía sobre a possibilidade de adequação do aluno às práticas escolares, o que teve como consequência a criação e expansão das classes especiais por todo o sistema de ensino. Na proposta inclusiva a ênfase recai sobre a transformação e sobre o questionamento dos *ideais* que a escola construiu. De um ponto de vista macro, político, questiona-se a o mito da sociedade sem contradições. De um ponto de vista micro, questiona-se o ideal das “classes homogêneas”, que tem como produto máximo a imagem do aluno ideal: “Hoje sabemos que podemos aprender muito melhor num grupo heterogêneo do que num, supostamente, homogêneo. Este último não existe” (PÀEZ, 2001, p. 36). Esse questionamento abarca os vários serviços, para além da escola:

Falar de uma escola inclusiva, que se prepara para atender à diversidade,

não é falar de uma escola que se prepara para atender só crianças com deficiências ou com necessidades educativas especiais [...]. Não, não é o mesmo: atender à diversidade é atender as crianças com deficiências discapacitantes, mas também todas as outras diversidades que aparecem cotidianamente na comunidade. [...] Hoje, pode-se dizer que falar de normalidade e normalização implica em reconhecer o direito às diferenças. O que tem que ser normal é que todas as pessoas, para além de suas próprias características, sejam consideradas mais um membro da comunidade e que seja normal que possam recorrer a qualquer organização comunitária sem que isso surpreenda alguém. Isso é normalização, que não haja um a priori que diga que estas pessoas devem vir para cá, essas devem ir para lá e as outras para o outro lado. Senão que, cada pessoa, em cada momento de sua vida, tenha o direito de circular por qualquer lugar e receber qualquer serviço como qualquer outra (PÁEZ, 2001, p. 32).

Talvez a loucura nos permita tomar estes questionamentos em sua radicalidade, pois, nesse campo, nos situamos na fronteira entre construções fundantes da civilização: o *normal* correspondendo ao sujeito passível de aculturar-se, de civilizar-se, e o *louco* correspondendo ao sujeito que está fora desta possibilidade fundamental. E, justamente nesta fronteira, a *aposta* passa a nortear o trabalho, em contraposição à demanda de um saber que venha tamponar o imprevisível:

Nestas experiências de Bonneuil e do Lugar de Vida, vemos reunidos uma certa compreensão do ato educativo e da posição subjetiva destas crianças, visando à obtenção dos efeitos educativos primordiais. Mas, para que não haja dúvidas, o que difere esta proposta de tratamento (no qual se alinham estas instituições, mas não só) é que os efeitos pretendidos não podem ser calculados *a priori*, não são previsíveis, enfim, todo trabalho é baseado numa aposta: nestas crianças há um sujeito a ser escutado e a instituição existe para contribuir para que este sujeito emergja. Porém, a ex-istência de um sujeito está ligado a tornar uma educação primordial possível. E a recorrência à psicanálise não é para determinar interpretações, o que ou como fazer, servindo como molde metodológico para se montar as atividades educativas. Pode-se afirmar com de Lajonquière (1999), a psicanálise está presente em negativo, está para dizer o que não deve ser feito subvertendo o "discurso médico-pedagógico" (Mannoni, 1988) ou o "discurso (psico)pedagógico hegemônico" (Lajonquière, 1999). Esta subversão implica em fazer a criança sair da posição a-subjetiva, remontando o ato educativo sobre a égide de um operador chamado desejo, não controlável, não previsível (ROCHA, 2002, s/p.).

Se a proposta inclusiva está interessada em interrogar as possibilidades de escolarização da criança psicótica, percebemos que aos psicanalistas interessa pensar a vida destas crianças fora das instituições totais. Não se trata, é importante sublinhar, de ser anti-psiquiatra ou anti-médico, mas de se opor a um certo "espírito médico", na medida em que esse espírito é invocado na manutenção da segregação institucional:

O médico que passa a personificar a *razão* desse espírito diante do outro que encarna tão bem a loucura que não se pode fazer outra coisa senão expulsá-lo da sociedade, serve-se do seu saber na ajuda que leva aos seus doentes, mas esse saber o ajuda muito mais a justificar aquela atitude tradicional (MANNONI, 1982, p.14).

No âmbito dos saberes que se produzem sem colocar em xeque a figura do hospital psiquiátrico, a “fala” do sujeito é flagrantemente elidida, assim como os efeitos da fala do louco “sobre” a equipe médico-psi. Assim, “uma certa forma de saber objetivado tem deixado na sombra tudo o que, no psiquiatra (e pedagogo), se subtrai aos efeitos produzidos pela presença da loucura” (MANNONI, 1981, p.15).

Assim como a cultura contemporânea, a escola tem, “reiteradas vezes, mostrado-se como espaço menos de circulação e mais de paralisia e homogeneização, menos de *todos* e mais dos *todos os iguais*, onde as relações ali postas produzem a diferença marginal e a exclusão” (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.20). É a vida escolar, como parte de uma vida social atravessada por contradições, que se toma como objeto de reflexão e transformação. Certamente essas leituras não são as únicas e habitam um espaço também contraditório que envolve a produção de saber. Essa direção comum que tentamos apreender diz respeito, de modo específico, às vertentes teóricas que escolhemos para realizar esta pesquisa.

Assim, encontramos na literatura voltada para a educação inclusiva e na literatura de psicanalistas que atuam junto a crianças psicóticas, uma ênfase na escola como lugar historicamente instituído como próprio à infância – lugar de circulação social, por excelência, da criança. É a vida escolar, como parte de uma vida social atravessada por contradições, que é tomada como objeto de reflexão e transformação. Certamente estas leituras não são as únicas e habitam o espaço também contraditório que envolve a produção de saber. Ao realizar esta pesquisa, pretendíamos contribuir também no cenário de formação de educadores, pois “a grande maioria coloca demandas de formação intensiva e específica; esses profissionais afirmam não se sentir suficientemente preparados para exercer suas funções no quadro da inclusão escolar” (KUPFER; PECHBERTY, 2010, p.118). Nos alinhamos aos autores que questionam o modo como a vida escolar se encontra hoje ordenada, o que implica uma recusa em tomar o aluno como objeto de treinamentos e técnicas que permitam sua adaptação acrítica à escola. Nesse sentido, o olhar sobre a escola se encontra mais articulado ao olhar sobre a cultura, na busca por apreender as relações entre as formas de organização social e as formas de organização da vida escolar.

Como dissemos, a experiência já permite que encontremos algumas conclusões nas

produções que abordam a experiência escolar da criança psicótica em contexto de inclusão. A inclusão mobiliza a construção de novos saberes e práticas desestabilizando a ordem institucional – esta primeira conclusão se relaciona com o questionamento dos ideais produzidos no âmbito da educação e seus desdobramentos práticos:

O louco barra o narcisismo da escola, colocando-a diante do não saber, instaurando a falta, e daí o desejo, a inclusão obriga a escola a se haver com um saber que nada sabe de si, e que por isso se modifica continuamente rompendo com os estereótipos de professor que tudo deve saber, e de aluno que tudo deve aprender, num tempo e método estipulado. Isto porque o louco não obedece, de início, à ordem estabelecida, como veremos no decorrer deste trabalho, nem ao tempo cronológico da aprendizagem: tem lógica e suas respostas podem ser ressignificadas, mas nunca avaliadas nos moldes do “toma lá, responde aqui” (CUFARO, 2000, p. 136).

O aluno psicótico mobiliza, então, a abertura para o inusitado, o imprevisível, desestabilizando a tendência institucional de fortalecer os dispositivos de controle. Neste caso, estes dispositivos serão construídos a partir de alianças entre educação e saúde e é no interior mesmo dos dispositivos, que as mudanças podem ocorrer:

As escolas se angustiaram ante aluno tão inusitado, e solicitaram o apoio da Educação Especial, que apesar de contemplar todas as áreas de deficiência – auditiva, visual, física e mental –, não possui em seu quadro nenhum profissional habilitado em loucura. Além disto, havia a concepção médica de “louco = doente mental”, logo, responsabilidade da área da saúde, que, por excesso de demanda, quase nada poderia fazer. Assim, crianças e adolescentes continuaram na escola, atendidos em visitas periódicas por pedagogos da Educação Especial, habilitados nas diferentes áreas de deficiência citadas acima, num trabalho de orientação pedagógica ao grupo-escola, professor de sala de aula, aluno e pais. [...] Após os três primeiros anos observaram-se resultados positivos, com ganhos na esfera social e/ou cognitiva. A escola se re-organizou e o aluno foi sustentado, apesar de todas as dificuldades (CUFARO, 2000, p.137).

Como vimos, uma das questões que se colocam na escolarização de crianças psicóticas no ensino regular aborda “o perfil e a formação do professor” e as transformações da escola, assim como das práticas escolares. Jerusalinsky (1999) aponta a necessidade do estabelecimento de uma estrutura institucional especializada no campo escolar, considerando-se as peculiaridades que são próprias de sua relação com o Outro e, conseqüentemente, com a aprendizagem. Sua posição é de que a escola regular tem potência significativa nas possibilidades de estabilização da criança e mais: a escola pode retomar a estruturação em curso na infância, que pode ser cerceada pela irrupção de manifestações que imobilizam a

criança. No entanto, o autor insiste na importância de avançar nas pesquisas que envolvem a experiência escolar da criança e, sobretudo, na interlocução dos profissionais envolvidos no processo. Como muitos autores, considera fundamental o estabelecimento de um espaço de escuta dos professores, de aprofundamento nas transformações exigidas por uma escola mais aberta à diversidade. Por outro lado, é importante também a luta pela composição de equipes que possam aportar diferentes contribuições, sustentando a ética que supõe um sujeito no centro das abordagens.

Outros autores apontam que esses alunos, logo de início, chamam atenção por seu comportamento *sui generis*: correm pela escola, urinam em sala, se masturbam, sobem pelas paredes, conversam e gesticulam sozinhos, ficam nus, quando não são tomadas por comportamentos agressivos ou se tornam os “que apanham”. Vejamos situações descritas por Cufaro:

Eu vi Fábio andando a esmo no pátio, falando sozinho, gesticulando, “cumprimentando”, isto é, dando a mão para todos, sem olhar para ninguém. Entrava na sala das professoras e fazia o mesmo. Na sala de aula olhava as paredes rindo e movia freneticamente as mãos. Perguntei-me o que eu, especialista, e ele fazíamos ali. A inclusão pareceu-me puro discurso político. Escrevi no relatório: “... apresenta movimentos estereotipados de mãos, fala descontextualizada, ignora a professora. Sugiro encaminhamento para a Saúde Mental e desligamento da Ed. Especial (profª A. da equipe do Projeto de Integração do Serviço de Educação Especial, que atendia o aluno) (CUFARO, 2000, p.138).

Diante de tais circunstâncias, observamos a ênfase na abertura dos que fazem a escola para o que se apresenta como fora da ordem, sem deixar de solicitar da escola intervenções que possam inserir o sujeito numa ordenação cultural:

Uma das questões cruciais que o louco coloca na sua passagem pela escola é o encontro da Pedagogia com o seu não saber, principalmente diante das condutas estereotipadas e reações paradoxais do aluno com DGD, anulando o esforço dos três últimos séculos, quando buscou várias teorias, o controle do processo ensino-aprendizagem-avaliação, de modo que o aluno nada perdesse e o professor tudo pudesse (CUFARO, 2000, p.138).

Como consequência dessa abertura, autores observam a importância do caso-a-caso, da singularidade de cada experiência, em detrimento de uma padronização das técnicas e das saídas encontradas para os impasses de cada experiência:

O caminho da inclusão de psicóticos, autista, síndromicos, crianças e adolescentes com DGD (Distúrbios Globais do Desenvolvimento) é

construído no dia-a-dia, passo a passo, e por isso podemos olhar para trás e ressignificar esse caminhar (CUFARO, 2000, p.136).

Diante desse questionamento dos ideais, observamos uma maior abertura para teorias que lidam com um saber heterogêneo. E quando se trata da loucura, é justamente essa ilusão que é posta em cheque:

A loucura traz para a escola esse sujeito dividido nesse eu, ora quase semelhante a todo aluno, ora tão desconhecido, que aprende como e quando deseja, no tempo lógico e não cronológico, inavaliável por métodos e técnicas pedagógicas clássicos. [...] Na realidade a idéia de que possa existir um saber do qual o “eu” nada sabe, não sujeito a controle, isto é, a noção de Inconsciente, é ainda tomada como estranha no campo da Educação. Nesse espaço, o Inconsciente só adentra quando distorcido em inconsciência, algo que, na última instância, possa ser convertido em consciência (CUFARO, 2000, p. 139).

Podemos depreender dessa “abertura” sua afinidade – como princípio – com a concepção inclusiva que acentua a transformação da escola e não mais a adaptação do aluno “deficitário” a uma ordenação institucional rígida. Sendo assim, percebemos uma forte preocupação em torno das práticas escolares. Na passagem seguinte, ao se falar do profissional que articularia a rede de trabalho na escola, vemos o acento que se confere às práticas inclusivas:

A tarefa do profissional predominantemente responsável pela construção dessa rede é a de articulação, conectando os diferentes participantes a cada momento. Articular e considerar as diferentes versões, tendências e práticas, é possibilitar a problematização dos acontecimentos, quebrando a linearidade das relações de causa-efeito hierarquizadas. Essa articulação é o que permite a responsabilização individual de cada participante do processo e a produção de práticas inclusivas (SAYÃO; LEÃO, 2000, p. 115).

Observamos, na bibliografia voltada para a experiência escolar da criança psicótica, que psicanalistas, fonoaudiólogos, psicomotricistas, enfim, não só professores ligados diretamente à escola, afirmam a importância central das práticas inclusivas. Para além da especificidade de cada olhar, há um movimento na direção de contribuir para a incrementação dessas práticas:

A diversidade tem as mais variadas origens. Ela é de escopo étnico, social, religioso, econômico, cultural. Neste momento em que há grandes movimentos migratórios, ao menos na Argentina e em muitos países asiáticos, a escola fundamental se depara com crianças que não têm nada relacionado com a deficiência, mas que vêm sustentadas por culturas totalmente diferentes, com outra língua, outras culturas, outros hábitos e é

hora de poder incluí-los. Na escola é o momento de fazer as adequações curriculares (PÁEZ, 2011, p.31).

No que diz respeito às práticas, os autores fazem eco às experiências e práticas inclusivas quando insistem na diferenciação do ensino e nas adequações curriculares. Muitos professores entendem hoje de forma equivocada o significado da adequação curricular, pensando que a adequação equivale a elaborar e propor determinada atividade para “aquele” aluno. Filidoro retoma a expressão e afirma:

[...] convém esclarecer que não me refiro à criança com uma necessidade educativa específica ou particular, mas às crianças no plural e “em geral”. A ideia é a de que todas as crianças se beneficiam com a implantação de uma adaptação curricular mesmo quando ela é pensada *a partir de* – que não é o mesmo que *para* – uma criança com nome e sobrenome. Aos professores, elas oferecem um instrumento para implementar uma ação educativa para a diversidade. Um instrumento que não é um fim em si mesmo. [...] As adaptações curriculares são ferramentas, buscam um resultado e, portanto, devem ajustar-se ao objetivo que buscam. Não são boas nem más em si mesmas, mas em função dos efeitos que produzem no trabalho (FILIDORO, 2001, p. 112).

As adaptações curriculares compõem-se como uma ferramenta imprescindível quando se trata da escolarização de crianças psicóticas na sala de aula regular. Veremos, na pesquisa, a importância da plasticidade do professor no que tange às suas estratégias de ensino. Esse plano, das práticas, permite a convergência de aportes diferentes na construção de uma nova relação com a experiência da loucura na infância. A segunda conclusão afirma que o discurso escolar situa a criança numa ordem social, disponibilizando significantes que permitem a circulação social. Quando se interroga a função da instituição escolar, uma das funções que emerge é a de reconhecimento da criança:

“Quem vem na escola vem para estudar, tem atividade na lousa...” Enquanto eu continuava com meu discurso demagógico, de que não se pode perder a chance que a escola nos dá etc., etc., ele tomou do lápis e em segundos efetuou toda a atividade de matemática, escrevendo o resultado antes de efetuar as operações. Pedi o exercício de História da semana anterior, ele, rindo, com suas estereotípias, escreveu de memória todas as perguntas e respostas (profª A. 1997). (CUFARO, 2000, p.140).

Essa conclusão afirma, em linhas gerais, a escola como espaço legítimo de transmissão da cultura – a potência da escola em reconhecer quem é criança em cada cultura. Uma experiência pode nos aproximar do que estamos a afirmar:

Fábio pediu ao prof. J. para dar aula, que concordou com anuência da direção. A classe estava avisada. No dia que o prof. faltou, Fábio se posicionou ante os colegas e, sem palavras, colocou na lousa a atividade. Percorreu a sala ajudando os colegas, enquanto que a Professora substituta aguardava para dar continuidade. [...] O exercício que ele elaborou contava do alfabeto enumerado letra a letra, e haviam os nomes dos estados e capitais do Brasil em números, que deveriam ser substituídos por letras e para formar palavras. Simples, caso não fosse uma classe de pós-alfabetização. Sua lista de nomes de cidades, capitais, bairros originava-se de quando usava esse instrumento (mapas, etc.) para comunicação com a terapeuta (CUFARO, 2000, p.142).

Sob o reconhecimento do sujeito sob o significativo criança, outras identificações passam a ter lugar, descentrando o sujeito das identificações às quais encontra-se atado:

A mãe relata que o “filho talvez fosse assim – grita, quebra as coisas – porque o pai é muito nervoso, e quando contrariado também grita e quebra as coisas”. Pouco sabemos a respeito, a não ser da agressão física da qual Fábio era vítima, antes e no início da vida escolar, por parte do pai. [...] Fábio, ao andar pela sala auxiliando seu colega, falando do lugar do mestre, funda o outro que diz: “prof. me ensina”, e está iniciado aí o circuito do conhecimento. Você é meu mestre, porque eu sou seu aluno (CUFARO, 2000, p.143).

Outra vertente da importância do reconhecimento que a escola promove se refere ao lugar conferido ao Outro na produção de um sujeito. A apreensão das especificidades que permitem caracterizar uma síndrome não podem se desvincular, por exemplo, da análise dos tipos de agenciamento que essa síndrome (esse real) promove na relação da criança com o Outro. O exemplo dos traços de autismo como inerentes à síndrome de Down é exemplar dessa reflexão cara aos dias de hoje:

Precisamos mudar os modelos que aprendemos. Quando os aprendemos não o fizemos por mal ou por ser perverso. No saber que a humanidade possuía há trinta anos, esta parecia ser a verdade. Hoje, possuímos outras variáveis que seguramente ainda vamos mudar por outras. Quando, há trinta anos, começávamos a trabalhar os traços de autismo das crianças com síndrome de Down, considerava-se que eles eram um fator inerente a essa síndrome. Em qualquer livro lia-se essa orientação aos educadores, e faz 30, 35 anos que, nos escritos da Dra. Lydia Coriat, lia-se a descrição das crianças com síndrome de Down com a “função lingual”, com o estar atraídos por suas mãos, a posição de evitação, etc... Hoje quase não se vê isso nas crianças. O que aconteceu? É diferente o defeito biológico da trissomia do par 21 ou as crianças são subjetivamente diferentes em função do convívio com quem as criou e as colocou em outra posição? (PÁEZ, 2001, p. 37).

No campo das psicoses, estamos lidando com as possibilidades de laço ou enlace social

sem, no entanto, professar uma mudança de estrutura ou cura da psicose – operamos a partir das teorizações freudiana e lacaniana, que pensam a psicose como estrutura, como modo de subjetivação, e não como uma doença a ser curada. Na passagem seguinte, podemos visualizar essas possibilidades e limites que envolvem a escolarização:

Fábio continua com seu olhar vazio de alma, perdido, rindo para as paredes, falas às vezes descontextualizadas, mas fez de sua lista de nomes uma escrita para o Outro. De um traço aqui, outro lá, inscreveu lastros e foi se enlaçando socialmente numa trama cheia de buracos, deixando para os educadores um rastro que re-significa, na falta, no desejo. [...] Os lastros que Fábio construiu não o retiraram da forclusão, mas lhe davam sustentação para circular socialmente pela escola nos altos e baixos (crises, surtos, etc.) da loucura (CUFARO, 2000, p.144).

Se a questão que está em jogo não é o direito de qualquer criança frequentar a escola regular, e vimos que a reivindicação desse direito não apela à igualdade e sim à diferença, é o narcisismo que se encontra em questão – o narcisismo que sustenta a busca desenfreada de fazer do diferente, igual. Então, no cerne da aposta inclusiva, há o risco de promover nos pais uma promessa de igualdade. Este risco não invalida a aposta, mas requer uma advertência no nível do desejo dos que atuam junto aos pais:

Muitos pais lançam-se, de um modo enérgico e decidido, à conquista de um novo lugar para seus filhos nas fileiras da sociedade de todos, esperançosos de que a sua participação na comunidade social providencie a recuperação espontânea de funções transtornadas ou de posições perdidas (JERUZALINSKY, 2001, p.19).

A terceira conclusão é de que a transformação da escola exige o questionamento de sua própria construção como espaço dos escolarizáveis. Este ponto se aproxima muito do anterior, mas a tônica aqui é outra. Se anteriormente estávamos focalizando o aluno, agora o foco são as transformações no âmbito da escola:

A psicologização da educação criou no cotidiano escolar a ilusão de que mediante métodos e técnicas é possível desenvolver as capacidades maturacionais e potencialidades intelectuais do aluno, de modo que venha a ocupar seu lugar na sociedade, como cidadão feliz. É esse imaginário escolar que não dá conta nem da sanidade – aluno psicologicamente correto, sem problemas familiares, econômicos, biológicos, etc. –, muito menos da loucura, psicóticos, autistas, sindrômicos, etc., graças a metas impossíveis de domínio do saber, de idealizar a criança do presente num vir a ser o que hoje o adulto não é (CUFARO, 2000, p. 145).

Fábio chega “subindo pelas paredes” e sai (promovido para grau superior) construindo textos como este, intitulado “Quem sou eu?”:

Eu me chamo [...]. Tenho 17 anos. Moro no Jardim [...]. Tenho 2 irmãos.
O que eu mais gosto de fazer é trabalhando vendendo maquete e produtos de natal.
Minha casa é velha com 4 cômodos, 2 banheiros e despensa. Gostaria que ela fosse normal.
Eu acho que estudar PE muito bom. Eu trabalho em lugar de pedreiro. Deus dá chance para mim.
Fico sorrindo. Gostaria de comprar uma casa. No mundo da lua eu vou mudar o mundo (CUFARO, 2000, p. 145).

Por um lado, a figura da psicose infantil se encontra atravessada pelas representações do louco construídas ao longo da história. Essas representações, como vimos, chegam ao universo escolar, assim como ali também são produzidas:

Esse louco, com sua identidade social deteriorada por tantos séculos de reclusão, é o sujeito substituído pela metáfora da desordem, do imprevisível, da irracionalidade, do perigo que, rompidos os muros dos manicômios, chega à escola, instituição que, como qualquer outra – familiar, hospitalar, judiciária etc. – , tem por função manter a lei e a ordem, bem como conservar os bens adquiridos (cultural, social etc.) para fins de reprodução de indivíduos semelhantes que respondam adequadamente a uma sociedade aí posta. (CUFARO, 2000, p.135)

No entanto, nas últimas décadas também assistimos ao enfraquecimento da figura do “doente mental” e a emergência da figura do “aluno”:

Mas ao surpreender-se diante do diferente e não conseguir enquadrá-lo em sua ordem e concepções teóricas, a escola começa a repensar sua prática, sem qualquer idéia prévia (porque é inusitada a presença do louco na escola). Partindo da escuta do aluno diferente, percebe-se que é ele, aluno, que detém a verdade da teoria, utilizando-a apenas para orientar-se e recriar a educação, e isto está na escuta de Freud: “É a clínica (o paciente) que detém a verdade” (CUFARO, 2000, p.136).

Temos aqui as transformações que a escola vive ao receber esse aluno. Algumas crianças, quando entram em uma escola, promovem transformações significativas em todo o corpo escolar, pois deslocam as posições, as respostas comuns, as defesas comuns. O desfecho, no entanto, pode ser outro: a imobilidade do corpo escolar e a expulsão da criança. Nesses casos, evidencia-se a recusa de operar a partir de uma certa abertura para o inusitado, recusa à plasticidade destacada como central para uma educação voltada para a diversidade:

Estas crianças, inúmeras vezes, não permanecem na rede escolar regular, por não encontrarem ali um lugar que leve em conta sua subjetividade para além de seu sintoma. Ou seja, diante de traços que destoam da turma de crianças,

os professores se vêem impelidos a encaminhá-los para classes especiais. Muitas portas são fechadas nessa travessia... [...] A tendência, diante dos fenômenos da psicose que se estampam na sala de aula, é apontar ao aluno que está em crise, sua saída da escola. Este é um dos pontos com os quais, na reflexão acerca da integração, a escola deve se defrontar e apontar outras saídas que não a mera exclusão desses alunos (MEIRA, 2001, p. 45).

Uma quarta conclusão considera fundamental levar em conta o funcionamento da linguagem na psicose para pensar a direção do trabalho a ser realizado na escola. Rouby (2007) enfatiza, por exemplo, que no mundo “hermético” das crianças autistas e psicóticas, algumas aberturas são possíveis no percurso da vida escolar. Quando isto ocorre, aqueles que atuam junto à criança podem buscar compreender sobre o quê as crianças falam, a quem elas se endereçam. O autor destaca que seus atos e palavras se desenvolvem segundo uma lógica implacável e quando a escola reconhece o que as perturba, pode aportar respostas mais adaptadas que aplacam as situações de angústia. O modo com a escola responde às situações de instabilidade pode contribuir para que as crianças ampliem seu campo de ação, operem com os possíveis e se aproximem do “nosso” mundo:

Pourtant, dans ce monde qui semble hermétique, quelques ouvertures se révèlent parfois : quand cela arrive, on entrevoit alors dans quel panorama certaines personnes psychotiques évoluent, les figures étranges qu'elles côtoient, la nature profonde de leurs préoccupations anxieuses ; on voit alors de quoi elles parlent, à qui elles s'adressent ; on comprend alors que leurs actes et leurs paroles se déploient selon une logique implacable, compréhensible. Quand on connaît ce qui les perturbent, on peut apporter des réponses plus adaptées qui aplanissent les situations anxiogènes ; parallèlement, ces réponses leur permettent d'élargir leur champ d'action, d'accroître l'espace des possibles, et de se rapprocher de « notre monde » : tel jeune de treize ans, pétrifié, incapable de rentrer chez lui parce qu'il lui faut prendre le métro et qu'il a trop peur d'être devoré en entrant dans la bouche de métro, comme s'il allait se jeter dans la gueule du loup, peut reprendre ses trajets avec confiance quand on lève pour lui l'ambiguïté contenue dans le jeu signifiant (ROUBY, 2007, p. 65).¹⁵

O autor observa ainda:

¹⁵ “Portanto, nesse mundo que parece hermético, algumas aberturas se revelam às vezes: quando isso acontece, nós entrevemos então em que panorama algumas pessoas psicóticas evoluem, as figuras estranhas que elas se relacionam, a natureza profunda de suas preocupações ansiosas; vemos então do que que elas falam e a quem elas se dirigem; a gente compreende então que seus atos e suas palavras são utilizadas segundo uma lógica implacável, compreensiva. Quando a gente conhece o que as perturbam, podemos aportar as respostas mais adaptadas, que acalmam as situações ansiogênicas; paralelamente, as respostas os permitem ampliar o campo de ação, aumentar o espaço das possibilidades e se aproximar de “nosso mundo”: tal um jovem de 13 anos, petrificado, incapaz de voltar pra sua casa, porque é necessário pegar o metrô ele tem muito medo de ser devorado entrando na boca do metrô, como se ele fosse se jogar na boca do lobo, pode retomar seus trajetos com confiança quando a gente leva para ele a ambiguidade contida no jogo signifiante.” [tradução nossa]

En suivant cette démarche, on parvient parfois à trouver le sens de certains actes psychotiques typiques, incompréhensibles, qui trouvent une résolution quand on y répond au niveau où la question se pose pour eux. Par exemple, certaines personnes psychotiques n'ayant pas intégré qu'il existe une différence radicale entre le monde vivant et celui des éléments inertes, restent hyper-vigilantes, craignant à tout moment d'avoir à affronter le danger représenté par des objets hostiles qui peuvent devenir menaçants ou les agresser (un document banal peut alors devenir dangereux pour un enfant parce que le contenu « le regarde » !). Ou encore elles peuvent à tout moment perdre la sensation et l'évidente conviction d'être quelqu'un, d'avoir une identité, d'avoir une histoire singulière, une famille, sous prétexte, par exemple, qu'un professionnel va leur dire « Dis donc, Christophe, tu exagères », et que l'enfant, répons effrayé, « non, je suis pas Xagère, jê suis Christophe, hein, je suis Christophe ?! », doutant alors de la constance de son identité et de la permanence de son existence parce qu'il croit entendre : « Tu es Xagère »... (...) Par exemple les balancements, le regard qui traverse l'autre, l'utilisation du corps de l'autre comme un prolongement de soi-même, l'inversion pronominale du « je » au « tu » quand il faut parler de soi-même ; on remarque aussi chez ceux qui parlent, des interrogations identiques : “Comment tu t'appelles ?, Ou t'habites ?”, “Est-ce qu'on peut faire ceci ou cela...” alors que la réponse est manifestement déjà connue... (ROUBY, 2007, p. 65).¹⁶

Meira (2001) observa a especificidade da relação com a linguagem e o modo como a escola regular lida com essa diferença: de um modo geral, as crianças são encaminhadas para as escolas especiais. Para a autora, é preciso trabalhar para encontrar outras saídas que não a mera exclusão desses alunos da escola regular:

Por exemplo, quando se trata de crianças com quadros de psicose, em que há uma posição subjetiva onde não se inscreve a possibilidade de uma construção metafórica, estas crianças costumam apresentar sintomas que são considerados perturbadores para uma classe regular. Diante das demandas de aprendizagem, tomadas como imperativas, por exemplo, ter que jogar segundo as regras, ou operar logicamente a subtração ou divisão, as crises que aí eclodem, com sua expressão em uma linguagem fragmentada, muitas vezes delirante, e em passagens ao ato, são muito mal toleradas. A tendência, diante dos fenômenos da psicose que se estampam na sala de aula, é apontar ao aluno que está em crise, sua saída da escola. Este é um

¹⁶ “Seguindo nessa direção, nessa forma de fazer, a gente consegue às vezes encontrar o sentido de alguns atos psicóticos típicos, incompreensíveis, que encontram uma resolução quando a gente responde a estes atos num nível onde a questão se coloca para eles. Por exemplo: algumas pessoas psicóticas, não tendo integrado que existe uma diferença radical entre o mundo vivo e aquele dos elementos inertes, ficam supervigilantes, temendo a todo momento ter que enfrentar o perigo dos objetos hostis que podem se tornar ameaçadores ou os agredir (um documento banal pode então tornar-se perigoso para uma criança porque o conteúdo olha para ele). Ou ainda podem a qualquer momento perder a sensação ou a evidente convicção de ser alguém, de ter uma identidade, de ter uma história singular, uma família, sob o pretexto, por exemplo, de que o profissional vai dizer a ele “mas então Cristophe, tu estás exagerando” e a criança responde apavorada, “não, eu não sou Xager, eu sou Cristophe”, duvidando então da constância de sua identidade e da permanência de sua existência porque ele acredita ouvir “tu és Xager”. Por exemplo, os balanços, o olhar que atravessa o outro, a utilização do corpo do outro como um prolongamento de si mesmo, a inversão pronominal do eu ao tu quando é necessário falar de si mesmo; se observa também nos que falam interrogações idênticas: como tu te chamas, onde tu moras, será que a gente pode fazer isso ou aquilo, etc, quando a resposta é manifestamente já conhecida” [tradução nossa].

dos pontos com os quais, na reflexão acerca da integração, a escola deve se defrontar e apontar outras saídas que não a mera expulsão desses alunos (MEIRA, 2001, p. 45).

O que Meira observa – a saída de encaminhar o aluno para escolas especiais – merece uma contextualização. A existência das escolas especiais promove na escola regular um ato demissionário porque existe um outro lugar para onde as crianças podem ir. Se por um lado consideramos a função da escola especial quando essas crianças só tinham como opção o hospital psiquiátrico – por isso muitas experiências se voltaram para a criação dessas escolas como opção “contra” o hospital –, atualmente assistimos a um movimento que já caminha na direção de criar possibilidades na escola regular “contra” as escolas especiais.

Nesse contexto, problematiza-se o sub-produto gerado pela abertura das escolas especiais: o fenômeno de que, a partir de sua criação, inúmeras crianças começaram a ser recusadas nas escolas e encaminhadas às escolas especiais. Jerusalinsky (2001) e Pàez (2001), que se posicionam de forma advertida em relação ao imperativo de incluir – ou seja, atentam para a importância de estarmos advertidos para que a inclusão não se converta em imperativo sobretudo no caso da psicose –, não deixam de advertir também para o fato de que a escola tem se demitido de sua responsabilidade em relação a inúmeras crianças em situação de “fracasso”. Os autores observam que as escolas especiais se orientavam por uma prática empirista e repetitiva, o que tinha como resultado o incentivo às perseverações e o cultivo de estereotípias que terminavam por enrijecer as já difíceis relações sociais do “deficiente”:

Difíceis, é claro, não por qualquer obstáculo natural, mas pela posição de exclusão em que a sociedade os punha. Constituiu-se assim uma grande massa de crianças, adolescentes e adultos com problemas de desenvolvimento isolados em suas casas, onde a constante passivização cronificava seus sintomas e provocava o acréscimo de graves problemas mentais (JERUSALINSKY; PÀEZ, 1996, p.119).

Os autores analisam que, diante desse quadro, houve um investimento tanto na direção da inclusão, quanto na direção da transformação das práticas no âmbito das escolas especiais. Estas últimas “melhoraram seus métodos, e a atitude social com os 'deficientes' se tornou menos prejudicial e mais integradora. O pessimismo médico atenuou-se, e com isso as esperanças dos pais cresceram” (JERUSALINSKY; PÀEZ, 1996, p.119). Do refinamento da atuação dos professores surgiram então escolas dirigidas ao atendimento de crianças com cada diferente dificuldade, como escolas para crianças com transtornos psicomotores, escolas para deficientes mentais (leia-se intelectuais), escolas para psicóticos, dentre outros. Dessa especialização dos saberes foi-se produzindo uma especialização no nível institucional. Os

referidos autores localizam os equívocos produzidos nesse desenrolar da história:

Nesse contexto de coisas começaram a surgir vários equívocos como escolas para crianças com síndrome de Down, constituindo uma espécie de gueto entre os “deficientes” mesmos e servindo de pretexto para que as crianças com síndrome de Down não fossem admitidas em nenhuma escola. As crianças com deficiências múltiplas não encontravam seu lugar nesse panorama de seleções unívocas e específicas. Por sua vez, a existência de escolas especiais passou a constituir uma barreira para a aceitação de crianças com problemas de desenvolvimento nas escolas comuns, ainda quando elas tinham condições evidentes de frequentar o ensino comum e beneficiar-se de uma convivência com pares que representavam o denominador comum do conjunto social (JERUSALINSKY; PÀEZ, 1996, p.121).

O sistema educativo como um todo se sentiu no direito de rechaçar qualquer possibilidade de inclusão dessas crianças nas escolas e salas regulares. O simples aspecto externo instalou-se como indicador da pertinência de seu encaminhamento para as escolas especiais:

De fato, as escolas especiais começaram a ser povoadas por crianças com problemas de aprendizagem decorrentes de suas condições de privação social e econômica, de suas condições familiares e psíquicas, e também por muitas crianças com problemas de desenvolvimento que teriam condições de frequentar a escola comum. Representando inicialmente uma abertura para os deficientes marginalizados, as escolas especiais passaram a desdobrar, parcialmente, uma prática social discriminatória. O que estava ocorrendo não deveria surpreender-nos. Sempre acontece que quando apontamos nossas barreiras significantes para o discurso social para transformá-lo na direção que desejamos, ele responde-nos com o retorno do recalcado. O que quer dizer, nesse caso, que os temores do conjunto social de ser ver confundido com o que escapa daquilo que é reputado como “normal” mobilizam um fechamento narcisista desse conjunto social diante de cada abertura de boas intenções para o próximo marcado por uma diferença (JERUSALINSKY; PÀEZ, 1996, p. 121).

Hoje, buscando reparar esse equívoco, “tem despencado sobre a escola comum uma avalanche de crianças que apresentam condições psíquicas, funcionais e de aprendizagem, que os docentes não têm experiência nem condições de sustentar, sem contar, ao mesmo tempo, com o apoio adaptativo necessário” (JERUSALINSKY; PÀEZ, 1996, p. 122). Longe de recusar essa entrada por critérios clínicos ou educacionais, nos posicionamos a favor desse movimento em direção à entrada das crianças na escola e na sala de aula regular. No entanto, é preciso trabalhar muito para garantir a interlocução dos saberes e práticas educacionais e dos saberes que foram construídos ao longo desses anos por outros campos que abordam as

especificidades das problemáticas em jogo. Temos um desafio à frente, que é o de pensar como esses saberes específicos podem aportar contribuições para as práticas educacionais no âmbito da escola regular.

Esse desafio não se faz sem a justa reivindicação da alocação de recursos nesses sentido. Muitos professores têm observado, com justeza, que a proposta inclusiva não tem sido acompanhada de um maior investimento no plano dos recursos que o Estado destina às escolas. Se, por um lado, temos hoje uma briga que se desenrola no campo da distribuição do orçamento entre escolas regulares e especiais, precisamos estar atentos para não gerar uma guerra “interna” quando se trata de reivindicar mais recursos de um modo geral. Aqueles que defendem o direito à escola bilíngue, por exemplo, precisam se colocar contra a proposta de preparação da escola regular para o recebimento responsável de alunos surdos? Claro que não. Mas quando as coisas se colocam nos termos de divisão de recursos, é claro que a defesa vai recair a favor da escola bilíngue em detrimento do investimento de recursos nas escolas regulares. Um amigo, pai de uma criança surda, nos diz: “Mas é meu filho e a educação dele é agora. Não será ele a pagar pelo preço de uma transição que se faz de forma absolutamente irresponsável” (informação verbal). Aqui, é o outro extremo que devemos interrogar: vamos nos posicionar, porque somos a favor da inclusão, a favor do fechamento de escolas como o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos?

É plenamente legítima a preocupação dos que estão na linha de frente desse embate. Mas, como se diz: quem é o inimigo? Estamos acaso a defender o Estado em sua opção por considerar que os recursos precisam ser distribuídos? Estamos guerreando pela divisão da fatia de bolo que tem sido destinada à educação? De um lado, uns fazem ironia com a proposta inclusiva. De outro, alguns se fazem indiferentes ao apelo dos que têm medo de jogarmos “a criança com a água do banho” com o fechamento das instituições construídas no âmbito da educação especial. Estamos talvez nos deixando tomar pela ausência de questionamento da figura do Estado nessa história. Estamos lutando pelo reconhecimento do Estado – e o que esse reconhecimento implica de investimento financeiro –, deixando de lado a luta contra a forma como o próprio Estado tem colocado a questão. Como observam ainda Jerusalinsky e Pàez, retomando os que estão na linha de frente da batalha,

[...] a questão da inclusão enquanto direito é indiscutível, e precisamos lembrar que esgrimimos com energia esse direito desde faz já trinta anos, ou seja, muito antes que a legislação formalizasse tal acesso de todos à escola comum. Mas, se ela toma o estilo de uma batalha, certamente não podemos esquecer que quem se encontra na linha de frente são nossos filhos e pacientes. [...] A geração que hoje nos possibilita levantar essa digna

reivindicação de inclusão escolar foi, em geral, aquela que recebeu um apoio específico no seu desenvolvimento. Aquela para qual, em lugar de recusarmos a diferença, fornecemos as técnicas, recursos e posição subjetiva necessária para que as crianças e jovens lograssem eles mesmos situar-se em pé de igualdade com a sociedade como conjunto. [...] O trabalho precisa ser complementar e interdisciplinar: as diferenças devem ser reconhecidas para que possam ser atendidas, minimizadas e elaboradas e, por esse caminho, se possa impedir efetivamente que elas se tornem fonte de discriminação ou exclusão (JERUSALINSKY; PÀEZ, 1996, p. 122).

Se a escola regular contasse com os recursos necessários à implementação de uma estrutura que acolhesse a todos os alunos (embora saibamos que é sobretudo uma posição política que está jogo) e as escolas especiais prosseguissem com seu trabalho, estaríamos proporcionando aos pais a “escolha” pela instituição na qual querem que seus filhos sejam educados. É claro que essa também é uma situação complexa, pois a permanência das escolas especiais também contribui para a manutenção de determinadas concepções sobre as crianças. Certo dia, vimos em um debate virtual um profissional ligado a uma instituição especial que dizia que “as pessoas não sabem o que é uma criança psicótica, por isso defendem a inclusão; são crianças que gritam, fazem cocô nas calças, se agredem e agredem aos outros”. Chamou-nos atenção o argumento de autoridade – as pessoas não sabem –, então ele sabe. É claro que não podemos ser ingênuos quanto à possibilidade de convivência harmônica entre os profissionais que estão nas escolas especiais e os que atuam nas escola regulares, ou a favor da proposta inclusiva. Nos perguntamos, diante de uma fala como essa que evocamos acima: o que faz com que alguém se posicione dessa forma? Criando em torno da criança psicótica a imagem de um “monstro” para fazer valer sua crítica aos que trabalham a favor da inclusão? Aqui, voltamos ao que observamos antes: é que as coisas estão colocadas hoje nos seguintes termos: “ou sobrevive a escola especial ou a escola regular”. A instituição especial passa então a se proteger, esquecendo os que estão na linha de frente, a quem elas devem a sua existência. É da defesa da instituição que se trata, nesse caso.

Por outro lado, os que são a favor da inclusão observam os efeitos desse discurso e advogam que as escolas especiais possam cumprir os serviços da educação especial, sem que esses serviços sejam substitutivos da escolarização em escola regular. Ou seja: os serviços complementares que envolvem as clínicas, por exemplo, continuam a ser ofertados pela escola especial, mas estas escolas não são mais as responsáveis pela escolarização. Efetua-se um corte entre as clínicas e a escola, no que estamos inteiramente de acordo quando se trata do debate que envolve as instituições voltadas para as deficiências mentais (intelectuais) e a doenças mentais. A complexidade desse debate se deve então ao fato de que no interior das

áreas da educação especial temos questões muito diferentes em jogo e tomá-las em bloco é um grave erro. As crianças surdas, por exemplo, colocam uma questão completamente singular, que é a língua. A questão do surdo, por exemplo, não se coloca nos termos de uma deficiência auditiva, mas da existência de uma língua que se diferencia do português falado – a língua brasileira de sinais. Esta língua é fundamental para a constituição psíquica do sujeito, pois é a sua língua materna. Como língua materna, deve ser priorizada, ainda que, como todos, o surdo possa falar outras línguas. Então a inclusão nesse caso se refere à possibilidade de uma escola regular se tornar bilíngue.

A pesquisa que empreendemos se move no campo das psicoses infantis e procuramos apreender o que está em questão nesse caso para pensar a pertinência da escola regular. Adiante apresentaremos a especificidade da posição do sujeito na psicose, mas já podemos indicar que nossa posição é de que a existência de escolas especiais nesse caso só se justifica pela ausência do apoio de outros profissionais que possam contribuir com os professores que atuam nas escolas. Esse apoio não se refere aos acompanhantes que ficam com as crianças nas salas de aula, mas a profissionais que podem mobilizar a interlocução entre diferentes perspectivas e aportes que outras áreas trazem para a prática do professor.

Para a criança psicótica a escolarização na sala de aula regular traz enormes benefícios e escolhemos avançar nessa direção. A escola, da forma como está, já é potente em relação às possibilidades de circulação social e de aprendizagem dessas crianças. No entanto, algumas reflexões são necessárias para que não haja injunção a aprender – imperativos que coloquem a criança no dever de responder ao que a escola pede – e para que a criança não seja tomada como objeto de atenção exclusiva de um professor. Outras reflexões específicas sobre a relação das crianças com a linguagem e a realidade são importantes, pois nos permitem avançar em relação às aprendizagens e às possibilidades de estabilização. O apoio de outros profissionais, nesse caso, pode ser garantido a partir da constituição de grupos de trabalho onde os professores possam falar, escutar-se, escutar as perspectivas de outros que lidam com a criança psicótica, para então refletir sobre a prática e buscar continuidade nas ações empreendidas pela escola. Propomos que esses grupos não sejam de profissionais “da escola”, mas de profissionais que circulem operando como profissionais exteriores à instituição.

O trabalho também deveria priorizar a atuação junto ao professor e não à criança. O apoio serviria sobretudo para a formação do professor e para a criação de um espaço de reflexão permanente sobre a prática. Propomos então romper com o modelo clínico do acompanhamento individual do aluno e avançar para um modelo propriamente escolar de

atuação. A clínica, a nosso ver, deve acontecer fora da escola e na lógica que é a sua. Garante-se assim a heterogeneidade dos discursos, o que é diferente da promessa de agregação dos serviços e epistemes. Não apostamos na direção de um saber inteiro que agregue todas as especificidades dos profissionais, mas, pelo contrário, na salvaguarda das suas diferenças irreduzíveis. Dessas diferenças podemos fazer surgir, de fato, uma interlocução que pressupõe o estabelecimento de áreas de interesse comuns e a demarcação do que se mantém heterogêneo, do que se situa fora da possibilidade de fazer um todo.

1.4 Do referencial teórico

A pesquisa articula as proposições da educação pautadas na perspectiva inclusiva e as proposições psicanalíticas sobre a relação da criança psicótica com a linguagem e com a realidade. É importante situar que a psicanálise é um campo eminentemente clínico e que suas teorizações são fruto da clínica e a ela se aplicam. Tomaremos então suas contribuições tendo em vista os limites desta “importação” de teorizações de um campo a outro, que lhe é heterogêneo. Diríamos, precisamente, que a zona de confluência entre os dois campos nos permitirá, é o que supomos, ordenar essa experiência (de escolarização) a partir de certos princípios que constituem uma alternativa ao modelo comportamental de compreensão da doença mental e suas orientações práticas. A “linguagem” se configura como a categoria que, por excelência, permite aos dois campos encontrarem uma base comum para a interlocução proposta.

A categoria da linguagem, por outro lado, ocupa um lugar privilegiado em nossos interesses – como psicanalista e agora como pesquisadora que tem interesse pela posição da escola frente às crianças que estabelecem uma relação particular com a linguagem. Em nosso percurso, deparamo-nos com uma interrogação que se repete na diversidade das nossas experiências e interesses teóricos. É uma interrogação que gira em torno das formas de relação com a linguagem que o sujeito pode estabelecer a partir do que se apresentou para ele – para o sujeito – como uma exigência. A linguagem responde por uma exigência de saber que só pode ser produzida pela urgência da defesa. Viver – nessa forma de pensar a linguagem e o saber – não é algo que se faça assim tão à vontade. Viver é uma defesa: defesa de morrer. E a morte não se apresenta para todo mundo da mesma maneira. Dependendo de como ela se apresenta, o sujeito dela se defende com as armas que estão à sua altura. Ou, também, dependendo de como a morte lhe fala, se produz o seu dialeto de vida. Em alguns momentos interrogando o lugar da criação para o artista, em outros o lugar do delírio para o louco, temos

interrogado sobre como o saber advém de uma urgência que lança o sujeito em um trabalho.

Lugar de transmissão das normas da língua, de transmissão de uma escrita, a escola está necessariamente presente no endereçamento que o sujeito faz a um certo universo do que já foi dito. O que acontece quando uma criança nunca chega a habitar esse lugar (a escola)? A pergunta dessa pesquisa aparece agora do avesso: o quê *não* acontece se a criança não chega a frequentar uma escola?

Buscando formulações que contribuam para pensar a escolarização da criança psicótica, podemos iniciar por situar o ato educativo a partir do “desdobramento da diferença entre um adulto na posição de educador e uma criança na de aprendiz” (ROCHA, 2002, p.148). A educação, para além dos conhecimentos acumulados pela humanidade, opera também com um saber que concerne ao sujeito de forma singular. Na dialética entre os *ideais* da cultura e a criança em sua experiência singular, a educação produz uma falta, uma diferença: “transforma o mundo infantil à medida que lhe injeta em germe o artifício de uma realidade adulta, isto é, o mesmíssimo desejo de saber” (DE LAJONQUIÈRE, 2002, p. 69). O ato educativo possibilita, nesses termos, uma

...filiação simbólica humanizante, [...] [pois] o aprendiz se filia a uma tradição que o identifica aos demais por participar de uma legalidade própria aquele grupo, [...] assujeitado à história desta cultura, pode circular socialmente ao ser enlaçado numa determinada ordem simbólica. [...] [Esta ordem], fundada numa renúncia coletiva à corporificação dos ideais da cultura, transcende a qualquer existência singular (DE LAJONQUIÈRE, 2002, p. 70).

Algumas instituições que recebem crianças psicóticas apostam nessa “educação primordial”, ou seja, operam na direção da “inscrição primeva”. Podemos nos reportar a três experiências: a *École Experimentale* de Bonneuil-Sur-Marne (França), a Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida (Brasil) e o *Le Courtil* (Bélgica). Nos interessa, nesse momento, observar princípios teóricos básicos que norteiam essa proposição e que se situam num limite tenso entre educação e psicanálise. Escolhemos trabalhar com as proposições de Maud Mannoni (1988) e Lefort (1997), que formulam a noção de *institution éclatée* (instituição estourada) para responder à dialética da experiência da Escola Experimental de Bonneuil. A construção deste lugar “experimental” implicou numa experiência em que se tomava como princípio fundamental a abertura de lugares, ou, em outras palavras, a manutenção de vazios para o imprevisto, para o imponderável, para que “alguma outra coisa” pudesse então advir.

Duas contribuições teóricas se apresentam na construção dessa noção: a teorização

freudiana sobre o *fort-da* (MANNONI, 1988) e o conceito lacaniano de *simbólico*. Estes construtos teóricos sustentam a ideia de que Bonneuil é um lugar – um centro – de onde se parte em diferentes direções. Alguns destes “outros” lugares são vinculados à instituição, outros não, sendo inventados a partir do que a experiência interroga. Vejamos alguns elementos básicos da teorização de Mannoni sobre a instituição estourada e suas relações com o pensamento de Freud e Lacan:

O que é que caracteriza a relação do homem com seu semelhante? O eu de cada um está sempre em perigo de ser captado pelo outro numa situação de instabilidade fundamental. Assim, a relação do eu com o outro é, em primeiro lugar, uma relação de “objetivação” (e inevitavelmente, uma resposta de agressividade). É pela descoberta da sua subjetividade, quando se apropria da linguagem a partir do Outro, que a criança se liberta, até um certo ponto, da alienação em que se encontra tolhida. Isso pressupõe um trajeto no decorrer do qual, a partir do nascimento, a criança entra na ordem simbólica como objeto, para poder em seguida situar-se aí como sujeito – ao fazer a descoberta de uma realidade moldada pela ordem simbólica. Essa entrada da criança como sujeito faz-se acompanhar da organização fonemática da realidade, tal como a vemos funcionar, por exemplo, no jogo do *Fort-Da*. Somente depois a criança está em condições de fazer funcionar os pronomes pessoais (ainda que dê frequentemente preferência ao nome próprio, menos alienável que o *Eu*) (Mannoni, 1988, p.76).

A descrição clássica de Freud (1920/2006) sobre a brincadeira de seu neto – o jogo do *fort-da* – é retomada para observar que o nascimento de um sujeito passa pela ausência imaginária de um objeto e pela marca significativa que assinala sua ausência. O sujeito é o objeto ausente que será tomado pelo significante num processo de subjetivação – o *fort*, como significante da ausência, marca um ponto de referência do sujeito numa identificação significativa com “parte” da mãe. A criança, a partir daí, faz retornar um objeto sustentado pelo significante. Aquele a quem se designa esquizofrênico, dirá Mannoni (1988), enfrenta uma problemática nessa busca do objeto perdido: não dispondo, como apoio, da imagem do Outro dissociada da sua própria, permanece na pura evocação alucinatória do rastro deixado pelo objeto perdido. Na escola experimental de Bonneuil, o jogo do *fort-da* – ou essa oscilação entre um *aqui* e um *lá* – é introduzido toda vez que a estadia de uma criança ocorre com uma alternância com uma estada *alhures*. Nesse ir-e-vir oferece-se um espaço significativo, onde a criança é levada a perder-se para renascer aí, sustentando-se como sujeito pelo jogo de escansão presença-ausência. Em contraste com o que se passava no jogo do menino, a mãe não parte, mas a criança é colocada em situação de deixá-la e de deixar Bonneuil. Procura-se promover o tipo de discurso que se produz a partir de uma presença perdida:

Por ocasião de uma separação bem-sucedida, a criança torna-se sujeito na medida em que é o objeto ausente, e joga na escolha ou na recusa de um retorno ao lugar anterior. Essa escansão na alternância de uma permanência *aqui e lá* põe em jogo – no caso do psicótico – algo de essencial, na medida em que a criança chega a ocupar um lugar num espaço imaginário – até então inabitado por ela (MANONNI, 1988, p. 78).

O desvendamento da função ocupada por uma criança junto aos outros é o que se pretende com o “estouro da instituição”. Instaurando uma dialética a partir de um objeto de amor ausente – a partir das cesuras introduzidas no discurso coletivo –, procura-se resistir à petrificação de rituais institucionais adaptados à “situação patológica”:

Toda separação em relação à família (ou à instituição) é sentida como interdita. Quando ela acontece, é num contexto de violência que tem por efeito reconduzir o sujeito ao seio da família (ou de uma família de substituição, como o asilo ou a prisão). Esse tipo de família privilegia um “nós” (de união) que se baseia na fusão dos “eu” dos diferentes membros do “clã”. [...] Quando há uma demanda insaciável de ser apenas um com o outro, o desejo não pode existir e está excluída toda mediação no relacionamento com o outro. Essa situação de devoração recíproca caracteriza, como vimos, numerosas famílias de psicóticos. A parasitagem criança-adulto é tolerada a tal ponto que a família chega, por vezes, a cortar todas as relações sociais para se manter prisioneira da tirania exercida pela “criança-louca” (MANONNI, 1988, p. 81).

A instituição opera, como podemos depreender, na direção da introdução de um *terceiro* elemento. Vejamos uma situação que expressa a introdução deste terceiro e sua função de corte:

As crianças autistas, a quem tudo é permitido em Bonneuil, esbarram, entretanto, numa restrição firmemente mantida: não impedir os outros de viverem. Se os gritos de uma criança impedem outras de ouvir o que dizem, pede-se-lhe que vá falar às pedras no jardim. Assim, a criança chega a passar meses sozinha, na companhia de elementos minerais. E, portanto, é sempre a partir de um corte introduzido, de uma falta instaurada, que uma palavra vai poder nascer e a criança assumir figura humana (MANONNI, 1988, p. 82).

Entramos aqui num terreno interessante relacionado às leis fundantes da cultura. Consideramos que esta é uma das grandes contribuições da experiência de Bonneuil: apontar que é em torno de certas leis – proibição de parasitagem, proibição do incesto – que a ordem humana (simbólica) pode instaurar-se: “[...] se a criança se torna atenta a um corpo de regras, é exatamente porque esse corpo constitui o mínimo sem o qual a relação dos humanos entre si passa a ser votada à morte” (MANNONI, 1981, p. 253). Tomando o que se diz no nível das

crianças na ordenação institucional, veremos o que se extrai dessa experiência como ética. Citaremos uma passagem longa, com o objetivo de apresentar uma “imagem” dessa articulação entre as leis fundantes da cultura e seu lugar numa instituição que acolhe crianças psicóticas. É interessante observar que estas leis fundantes são leis mínimas, reguladoras, e não extrapolam para leis que tomam a criança como objeto da instituição ou objeto de um todo homogêneo. Daí as “liberdades” de não estar a todo instante com o outro, numa atividade coletiva, e as restrições impostas por essas leis mínimas:

E é assim que em Bonneuil uma nova religião tem nascimento, uma missa por vezes se celebra em pleno ar livre. Qualquer visitante é então obrigado a submeter-se ao rito ordenado em um instante. Isso não significa que deixamos esta criança criar a lei. Os limites impostos são os definidos desde o início: o tabu antropofágico e o tabu do incesto.

Acreditamos que numa instituição a proibição sexual deve reinar entre meninos e meninas. Dizemos aos meninos:

– Vocês podem bolinar todas as meninas de Paris e de Bonneuil, mas as meninas daqui são como as irmãs de vocês.

Cumpria lembrar a eles que o homem recebe uma mulher de um homem, com a condição de que dê em troca a filha que irá ter com esta mulher a um outro homem. É essa permuta de mulheres que permite à sociedade uma continuidade no tempo; está fundada na regra da proibição do incesto.

– Numa casa, é o pai que possui a mãe; quanto a você, é preciso procurar em outro lugar. É preciso poder perdê-la para, em seguida, ganhar uma donzela.

– Eu fico para bolinar as meninas daqui, responde-nos Jacques; ademais, a lei está mal feita.

E desaparecia para oferecer, no jardim, suas queixas ao seu deus que, pelo fato de se situar fora da lei, pode satisfazer os mais perversos desejos.

– Será para nós uma perda, se você nos deixar, porque nos afeiçãoamos muito a você, mas não ao preço de não mais nos submeter à lei dos humanos.

Jacques renunciou a bolinar. Depois uma outra coisa sucedeu. A chegada de um novato, chamemo-lo Pierre. A criança rotulada de perigosa se acha, na verdade, acuada pela angústia. O universo carcerário no qual até agora foi apanhada até o momento põe-na em pânico desde o instante em que a liberdade lhe é oferecida. Pierre tem necessidade de afeição; o que aprecia no outro é que não se tenha medo dele. Nada o enche mais de horror do que a intenção assassina que se lhe empresta. Nesse momento ele foge, se esconde, procurando abrigo junto a uma fonte de calor, numa escadaria de um H.L.H. próximo.

Jacques tomou ódio a Pierre. O de que tomou ódio é da afeição de que o outro tem necessidade para viver.

– Um doido assim fica doente, nada de piedade para com os doidos. Além do mais, é ele ou eu.

Jacques nos coloca, novamente, numa alternativa: ou a vida ou a morte de um ou de outro.

– Isso não é possível, respondemos-lhe, comprar a sua vida ao preço da morte de um outro. O seu sistema de mercado não apresenta validade entre os humanos.

E cumpria lembrar a Jacques que, nesta casa, é o Sr. Guérin que está

investido da posição de guardião das leis; aceitamos que Jacques se torne o assistente do Sr. Guérin, mas não que ele decrete a lei no lugar daquele.

As crianças tomam, cada uma a sua vez, a defesa de Pierre.

– Os psiquiatras são uns imbecis, observa René, rotulam a gente e depois pluft! – é bom para o caminhão de presos.

Jacques não quer saber de nada disso, confessa que todos os anormais devem ser exterminados.

Explicamos que para Pierre Bonneuil representa a última oportunidade, queremos evitar-lhe o hospital psiquiátrico. E passamos a dizer a Jacques sobre a nossa pena em ter de nos separarmos dele. No limite das lágrimas, Jacques nos responde:

– São vocês que me expulsam, eu gostaria de permanecer aqui.

Por uma outra vez um pacto é concluído – e qualquer pacto passa pela mediação da palavra (MANONNI, 1988, p. 255-256).

Ao final desta passagem, Mannoni afirma que a escola experimental foi concebida, no interior da lógica institucional, com o fim de escapar a uma duplicação da alienação. E nos lembra: “no âmago de cada um de nós há lugar para a rejeição da loucura, [...] nada mais racista do que as próprias crianças, [...] é a introdução de uma ordem simbólica que permite evitar a constituição de uma comunidade de justiceiros e a entrega sacrificial de um dos seus ao asilo” (MANONNI, 1988, p. 257). A questão posta nessa experiência se situa na articulação entre a teorização freudiana do Édipo e sua relação estrutural com as leis fundantes da cultura, articulação para a qual Freud busca expressão no mito elaborado em Totem e Tabu.

Para Mannoni (1981), a problemática da loucura não pode ser pensada no campo da reivindicação de liberdade e de não-coerção. Isto equivale a dizer que a problemática do Édipo não pode ser conduzida como uma problemática de tolerância de um incesto real no seio de uma revolução de costumes: “a articulação significadora do Édipo deve ser compreendida com o que se encontra operante para o indivíduo (organizado pelo jogo do significante) a propósito da lei de interdição do incesto, que se acha na base da crise formadora da castração” (MANNONI, 1981, p. 55). Ao rejeitar esta noção nos arriscaríamos a não mais compreender nada do fato psicótico, o que implicaria em rejeitar também o que os mitos nos fazem lembrar: que a ordem do mundo repousa sobre um sacrifício inicial. O Édipo é a formulação freudiana desta “entrada” na cultura: abandono de uma estrutura dual (imaginária, expressa pela relação eu-tu não mediatizada) por uma estrutura ternária (simbólica), produzindo o que nomeamos “tradição”, que enlaça dívida e culpa através do pacto simbólico. Outros autores (LAURENT, 1988; DE CIACCA, 1999) formularam a expressão “prática entre vários” para situar um tipo de experiência institucional em que a “diferença” entre as posições permite uma certa proteção dos efeitos homogeneizadores de

todo grupo:

No terreno do tratamento institucional, a prática entre vários é uma maneira de responder à relação ou ausência de relação que essas crianças parecem manter com o Outro. Essa prática deslocaliza o saber e o gozo do lado do Outro, para que estes possam passar para o lado da criança. Os vários envolvidos nesse dispositivo são regidos por um funcionamento específico, inconfundível com o regime grupal, que só faria consolidar o Outro insuportável, cuja inexistência é preferível para o autista. Além disso, os vários que participam dessa prática não dependem da posse de um conhecimento ou técnica para nela estarem inseridos e tampouco se complementam num todo fechado. Sobretudo, a própria criança conta entre os vários, vários que não detêm saber sobre ela, mas que, com sua presença e testemunho, desempenham uma parte na construção do saber que ela própria empreende. Entendemos que o rechaço do Outro já é da ordem da resposta e que o sujeito não o admita como lugar em que venha a se alojar, já corresponde a uma posição. Como toda posição, pode ser revista e é a isso que assistimos, quando crianças começam a olhar e a falar num movimento de reação à nova ordem que se coloca na prática entre vários (FREIRE; BASTOS, 2004, p. 84-93)¹⁷.

Nesta formulação, as produções e invenções das crianças são pensadas como um modo de “localizar o gozo até então invasor e suscetível de transbordamento” (FREIRE; BASTOS, 2004, p.88) como construções que permitem circunscrever o gozo atrelando a satisfação pulsional à palavra¹⁸. A categoria de sintoma é retomada por estes autores, não para afirmar que o psicótico faz sintoma, mas para demarcar uma posição ética frente às produções das crianças. Freud indica que o sintoma “é um nome do sujeito” e subverte o modo de apreendê-lo: em lugar de um negativo, no sentido de uma defasagem em relação ao normal, o apreendemos em sua “positividade”, como expressão do sujeito. Seguindo esta lógica, os autores (FREIRE; BASTOS, 2004) que falam desta “prática entre vários”, falam de tomar a produção como sintoma e não como déficit:

O sintoma distingue-se do déficit, como o positivo do negativo. Direcionar o tratamento para a construção do sintoma é destacar o que o sujeito faz para organizar-se, por mais simples que seja sua atividade, ritualística ou não, e por mais inusitada que seja sua montagem. Enquanto a concepção deficitária

¹⁷ Remetemos também o leitor a LAURENT, E. **Préliminaire – La Pratique à Plusieurs en Institution**. *Plusieurs*, 1988, 9-10, I-IV. Laurent afirma que é preciso não ceder do desejo de apostar na existência do sujeito ali onde tudo permite esquecê-lo tão facilmente. Colocar-se entre vários para melhor se dar a coragem de não ceder sobre o desejo.

¹⁸ As autoras observam esta “circunscrição” no fragmento que segue: “O menino reagia com uma agressividade sem limite ao término do trabalho que fazia com terra”. Quando foi possível operar a partir de sua atividade de cavar, introduzindo argila e outros materiais, “ele substituiu a terra e circunscreveu o gozo sem freios encarnado em sua agressividade. A partir de então, seus avanços e incipientes verbalizações ocorreram em torno desse trabalho constante com os materiais arenosos agora variáveis, intercambiáveis e associados a outros como tinta, sabonete etc” (FREIRE; BASTOS, 2004, p. 88).

está sempre a apontar o que o sujeito não faz, mas deveria fazer, o critério do sintoma valoriza o que ele faz e, sobretudo, cava um espaço para que ele venha a fazer algo. Não se trata, por conseguinte, de incitar a criança a produzir isso ou aquilo, mas facultar-lhe a via de uma criação não definida a priori. Assim, um se torna ajudante de cozinha, outro um administrador de sua fábrica fictícia, ou gerente de um Banco e etc. (FREIRE; BASTOS, 2004, p.89).

A proposta é que, ao se dispersar entre vários, o saber não se substancialize em nenhum. Ao que a criança propõe como primeiro significante (S1), que se possa articular S2, promovendo uma nova enunciação para o sujeito. Os “vários” em jogo não dizem respeito ao conjunto dos técnicos encarregados da criança, mas simplesmente aos profissionais que atuam junto à criança. Qual a diferença em enunciar as coisas nesses termos? A diferença está no lugar do adulto junto à criança, que não se coloca como técnico que detém um saber sobre aquela. Ninguém detém a palavra final sobre o caso e a criança pode “resistir” a ser tomada como objeto de um saber da equipe. Os técnicos, nessa perspectiva, não se completam reciprocamente, não visam um somatório de saberes visando um saber mais inteiro ou total:

Lembremos o caso de um menino (Ribeiro, J. M. & Couto. M. C., 1995) que picava papel e diante do qual a analista teve como direção de tratamento não interpelar, nem propor deslocar a atenção para outra coisa, mas acompanhar, notificar a atividade de picar como trabalho. A presença de um parceiro em sua atividade se ratificou, quando uma servente pôs-se a varrer os pedaços de papel. A analista, ao lado do paciente, pediu à pessoa que estava varrendo que parasse, explicando-lhe que ele estava trabalhando com ela e que os papéis eram seus materiais, resultado de seu trabalho. Nesse momento, a criança fez uma escansão no movimento ininterrupto de picar o papel e olhou para a analista. Nesse ato, como formula V. Baio (1996), vemos que o S1 como significante (cortar papel) encontrou um S2 (como significantes articulados, um saber) uma articulação vinda do campo do Outro encarnado por vários (FREIRE; BASTOS, 2004, p. 89).

Podemos depurar pontos importantes a serem tomados na reflexão dos que atuam junto às crianças. São pontos, como podemos depreender, que se relacionam com os possíveis desdobramentos do processo de escolarização na vida da criança:

- A ruptura com a objetualização como norte ético;
- O lugar do interdito na relação da criança com a instituição;
- A escolarização como possibilidade de identificação do sujeito ao significante “criança” (como vimos, no discurso moderno, a criança está *na* escola);
- A escolarização e sua função de produzir nos outros (e de uma forma importante, nos pais) um deslocamento da posição subjetiva destinada à criança;
- A escolarização e sua função de operar com a renúncia pulsional e a submissão do sujeito

às leis mínimas que fundam a cultura.

Outros autores também observam a importância da discussão que envolve interdito e cultura nas equipes de trabalho:

Dans ce même ordre de préoccupation, je me suis aussi attaché à préciser de quoi se compose l'autorité, en quoi elle diffère de l'autoritarisme, en quoi elle peut être un point d'appui pour les personnes fragiles dont on s'occupe qui peuvent être sécurisées pas nos attitudes quand elles sont justes, explicitées, constantes, quand elles ont du sens, et qu'elles sont tournées dans l'intérêt des usagers ; la question de la punition est ici traitée en tant qu'elle est structurante dans son rapport à la castration, et à l'inscription dans l'ordre symbolique ; enfin, il m'a semblé important d'aborder la question des usagers aux prises avec des situations à contenus sexuels (victimes ou témoins, situations équivoques), car les équipes sont toujours versées dans la plus grande confusion quand un tel événement survient : il est donc important d'avoir des bases théoriques et méthodologiques de réflexion pour agir dans l'intérêt des personnes qui nous sont confiées, au regard de la question oedipienne, de l'émergence du fantasme, et de la nécessaire protection à apporter si besoin, dans le respect de la loi (ROUBY, 2007, p. 74)¹⁹.

Rouby enfatiza, aqui, os professores e profissionais do campo da educação, pois considera que esse é o campo por excelência onde o sujeito se prepara para diferentes formas e níveis de circulação social. A partir desses e de outros aspectos destacados, buscamos fundamentar as análises que foram se realizando na pesquisa colaborativa a partir das problemáticas levantadas pelos professores durante o processo.

1.5 Da metodologia da pesquisa

A pesquisa colaborativa propõe um modelo de pesquisa que se baseia em um processo de co-construção de saber entre pesquisadores e “práticos” (pessoas que estão a realizar um trabalho no campo referente à pesquisa). Propõe a criação de um espaço reflexivo, de uma “zona interpretativa” entre os participantes (DESGAGNÉ *in* ANADON, 2007), através da qual se realiza um movimento entre a experiência dos “práticos” e a reflexão sobre a experiência. O espaço reflexivo que se produz entre os participantes constituirá o material de

¹⁹Nessa mesma ordem de preocupação eu me preocupei a precisar de que se compõe a autoridade. Em que ela se diferencia do autoritarismo. Em que ela pode ser um ponto de apoio para as pessoas frágeis das quais a gente se ocupa, que podem ser asseguradas pelas nossas atitudes, quando elas são justas, explicitadas, constantes, quando elas tem um sentido, quando elas estão voltadas aos interesses dos utilizadores; a questão da punição aqui é tratada enquanto ela é estruturante na sua relação com a castração, e a inscrição na ordem simbólica; enfim, me parece importante abordar a questão das pessoas que se utilizam de questões de caráter sexual (vítimas ou testemunhas, situações equívocas) porque as equipes estão sempre mergulhadas na maior confusão quando um evento como esse acontece. É então importante ter as bases teóricas e metodológicas para agir dentro do interesse das pessoas que estão sob nossa responsabilidade, ao olhar da questão edipiana, da emergência do fantasma e da necessária proteção a aportar caso seja necessário o respeito a lei. [tradução nossa]

base da pesquisa, ou seja, constituirá os dados da análise do saber a ser produzido durante a pesquisa.

A pesquisa colaborativa encontra-se hoje sistematizada em três etapas: a etapa de *co-situação*, onde se define a problemática da pesquisa; a etapa de *cooperação*, onde a co-construção do saber (dos dados da pesquisa) é operante; e a etapa de *co-construção*, onde os dados produzidos pelos participantes serão “tratados” a partir dos objetivos visados pela pesquisa. A segunda etapa (de cooperação) pode assumir uma dupla identidade, de acordo com o ângulo sob o qual lhe abordamos. Enquanto ocasião de co-construção dos dados sobre o saber da prática, nós podemos lhe associar a um empreendimento de pesquisa (*entreprise de recherche*), onde os práticos assumem um papel de participantes de um saber a ser produzido. Enquanto ocasião de reflexão e questionamento sobre a prática, nós podemos lhe associar a um empreendimento de desenvolvimento profissional, onde o pesquisador assume um papel de formador ou acompanhante deste processo de formação junto aos práticos. Pesquisa e formação: esta é a dupla identidade sob a qual se movimenta a pesquisa colaborativa.

O prefixo “co” não deve ser tomado como exigência de um mesmo modo de participação dos práticos em cada uma das etapas da pesquisa. Por exemplo: a etapa de co-produção (quando finalizam os momentos de encontros reflexivos) geralmente constitui um momento em que o pesquisador se encontra mais solitário no trabalho com os dados a analisar e o saber a produzir. Levando em conta essa diferença nos modos de participação dos práticos e do pesquisador, uma questão se impõe: que sentido conferir à co-produção se o pesquisador se encontra mais solitário ao analisar e dar forma aos dados produzidos durante a etapa de colaboração? Desgagné (*in* ANADON, 2007) responde a essa pergunta nos termos de um desafio que se situa entre o mundo da prática e o mundo da pesquisa:

Comment, pour ce chercheur, répondre au défi collaboratif, à cette étape, de refléter les résultats de la rencontre entre les deux mondes qu'il cherche à rapprocher, celui de la recherche et celui de la pratique? Comment faire entendre la voix des praticiens dans le savoir qu'il va produire? Comment faire en sorte que se rejoignent et s'harmonisent, dans la production de ce savoir, la voix de la personne et la voix de la science, utilisant ici une expression de Barthes reprise par Bourdieu (1993) qui nous permet de traduire ce double souci, à l'étape de coproduction, de livrer l'expérience réfléchie des partenaires et de la théoriser? (DESGAGNÉ in ANADON, 2007, p.92)²⁰.

²⁰ “Como, para o pesquisador, responder ao desafio colaborativo, a esta etapa de refletir sobre os resultados do encontro entre os dois mundos que ele procura aproximar, o da pesquisa e o da prática? Como ouvir o que dizem os práticos? Como fazer ouvir a voz dos práticos no saber que ele vai produzir? Como fazer de tal forma que se reencontrem e se harmonizem na produção desse saber, a voz da pessoa e a voz da ciência, retomando aqui uma expressão de Barthes, retomada por Bourdieu, que nos permite traduzir essa dupla preocupação, à etapa da co-

É importante, na busca por construir balizas que permitam cernir o conceito de co-produção, situar o surgimento deste modelo de pesquisa, a colaborativa. Sua formulação emerge de uma problemática muito particular às universidades e aos professores pesquisadores dessas universidades que, pela natureza de sua função, jogam num duplo registro de formar para a prática e de produzir saber (pesquisa). A tensão gerada por este duplo registro levou à interrogação em torno da dinâmica mais interessante a se criar na articulação entre o mundo da pesquisa e o da prática, na medida em que se espera que a pesquisa possa responder às problemáticas levantadas pela experiência (SEBILLOTE, 2002). O perigo de que o campo da prática não seja mais que um terreno de pesquisa para fazer avançar os saberes das disciplinas talvez seja maior no campo da educação; por isso as comunidades de pesquisa, neste campo, foram confrontadas com a necessidade de aproximar as preocupações do mundo da pesquisa àquelas do mundo da prática.

Em educação, diversas problemáticas têm sido desenvolvidas em torno da prática educativa tomada sob o ângulo daqueles que a exercem. Para os pesquisadores, isso implica o interesse pelos modos como os educadores compreendem suas ações – e o que as orienta – e o conseqüente interesse pela criação de dispositivos de retorno reflexivo sobre a prática. Por outro lado, todo um discurso também se constrói, atualmente, em torno da polaridade entre os saberes ditos “da ação” ou “da prática” e os saberes “cultos” ou “teóricos”. Também se fala de saberes “*experts*” e “*profanos*”. Desgagné (*in* ANADON, 2001, p. 93) interroga:

*[...] si le monde dans lequel vit le praticien structure son activité professionnelle et le savoir qu'il produit dans cette activité, n'en est-il pas de même pour le chercheur qui, lui aussi, exerce une activité professionnelle dans un monde dont il partage avec d'autres chercheurs les ressources et les contraintes? (...) le savoir que produit le chercheur est autant structuré par le monde symbolique que l'amène à partager sa communauté scientifique que l'est le savoir du praticien par sa communauté professionnelle.*²¹

O pesquisador que elabora um projeto de pesquisa colaborativa e trabalha com um grupo de práticos assume uma posição central no processo de aproximação dos saberes em

produção, da devolutiva da experiência refletida dos parceiros e de teorizá-la?” [tradução nossa].

²¹ “Se o mundo no qual vive o prático estrutura sua atividade profissional e o saber que produz nessa atividade, não é o mesmo para o pesquisador que também exerce uma atividade profissional em um mundo onde ele divide com outros pesquisadores as fontes e os obstáculos? [...] O saber que produz o pesquisador é tão estruturado pelo mundo simbólico, que o leva a dividir sua comunidade científica, tanto quanto o é o saber do prático para sua comunidade profissional” [tradução nossa].

causa e no próprio recorte da relação entre os participantes. Ele é responsável pelo estabelecimento do contrato colaborativo no início dos trabalhos (e por sua regulação durante toda a pesquisa), de modo que esse contrato modifique a relação de dissimetria entre a representação que os práticos fazem do pesquisador e a representação que o pesquisador faz dos práticos no que diz respeito à produção de saber. O contrato deverá permitir uma espécie de “mestiçagem” entre as lógicas e sensibilidades práticas e teóricas e o pesquisador deverá assumir, justamente, uma posição de mediação entre as comunidades que contribuem para a construção e produção do saber em causa, seja a comunidade profissional a que se referem os práticos, seja a comunidade científica a que se refere o pesquisador.

A pesquisa colaborativa nasce no contexto do surgimento e da fundamentação teórica dos modelos de pesquisa participativa. Dois aspectos nos parecem centrais nos processos em pesquisa participativa: a função dos participantes e sua *démarche* metodológica. A pesquisa-ação, por exemplo, pressupõe a inserção do pesquisador no lócus de pesquisa e enfatiza uma ação por parte do pesquisador. Dois elementos, então, se destacam: o papel ativo do pesquisador e a construção coletiva de uma ação planejada e executada em parceria (THIOLLENT, 1998). Poulin (2007, p.62) destaca a importância deste modelo metodológico como instrumento de transformação das práticas educativas e observa a ampliação da quantidade de pesquisas que vêm sendo realizadas nesta perspectiva:

É necessário também sublinhar que o número de pesquisas-ação no meio escolar aumenta constantemente assim como o número de professores e outros interventores escolares que se comprometem nessa linha. Em suma, a Pesquisa está em via de tornar este meio um dos principais, se não o principal, instrumento de desenvolvimento profissional e de transformação das práticas educativas. É, por conseguinte, uma nova cultura em matéria de formação contínua que parece querer implantar-se firmemente nestas escolas.

Giovanni (2000) propõe elementos comuns à pesquisa-ação e à pesquisa colaborativa: os pesquisadores e práticos trabalham juntos em todas as fases da investigação; a pesquisa focaliza questões de ordem prática e teórica; a pesquisa cria uma estrutura de reflexão e ação sobre os problemas relativos às práticas escolares; a estrutura colaborativa promove novas interações no contexto da escola; as dificuldades entre os professores se revelam mais nesse tipo de pesquisa; a pesquisa colaborativa legitima o conhecimento prático dos professores e sua importância na definição das problemáticas abordadas (válidas para a pesquisa e para a atuação dos professores); a interlocução que se estabelece em torno dos temas da pesquisa diminui o risco da separação mecânica (tão recorrente) entre o que se denomina

“levantamento de dados da pesquisa” e “análise dos dados da pesquisa”; a pesquisa se relaciona de modo estreito com o trabalho desenvolvido pelo professor e pelos profissionais da escola; os professores passam a estabelecer uma relação mais intensa com a pesquisa, com a posição de pesquisador, tomando sua experiência como objeto permanente de análise.

Anadon²² observa que a pesquisa-ação se move a partir de três pólos: o pólo da pesquisa, que configura o conjunto de processos metodológicos que orientam e clarificam a ação; o polo da ação, que configura conjunto de ações realizadas em uma situação concreta visando o objetivo do sistema da pesquisa e a produção de mudanças; e o polo da formação, que configura o conjunto de aprendizagens relativas ao contexto de ação e visa a todos os participantes. Podemos observar, então, que a pesquisa-ação articula três instâncias que têm habitualmente pouca relação entre si: a prática da pesquisa, que implica os pesquisadores; a prática da formação, que implica os formadores e a prática da ação, que implica os que estamos a denominar como “práticos”, que são os profissionais diretamente ligados a um certo “fazer”. Se o processo, de um modo geral, visa a articulação destas três instâncias, poderíamos dizer que as reflexões colocadas por estes modelos de pesquisa têm como referência o horizonte da *práxis*, problematizando a tecnificação do saber operada, sobretudo, com a solidificação do modo de produção capitalista. Barbier (2002), por exemplo, confere ao método da pesquisa-ação uma configuração de espiral, onde se sucedem fases de planejamento, ação, observação e reflexão. O rigor deste modelo de pesquisa repousaria na coerência lógica, empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos de ação.

Observados alguns elementos comuns nas metodologias participativas, gostaríamos de sublinhar, também, que o lugar conferido aos participantes tem promovido, nesse contexto, novas formas de encaminhamento dos “tempos” da pesquisa. Daí a preocupação com a sistematização destes tempos, formulados a partir do lugar (e, portanto, da função) que os participantes assumem em cada momento. O engajamento dos “práticos” aparece certamente como denominador comum em diversos autores que tomam a pesquisa participativa como objeto de reflexão. No entanto, são diferentes os modos de engajamento dos participantes em cada pesquisa, o que confere a este elemento a função de demarcar perspectivas distintas no interior da pesquisa participativa.

O modelo de pesquisa-ação exprime uma problematização que se volta para as relações

²² ANADON, M. A pesquisa colaborativa em educação: qualidade do ensino em tempos de mudanças. Seminário apresentado na Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 08 de outubro de 2008.

hierárquicas entre pesquisadores e participantes, atribuindo a estes últimos a função de “co-pesquisadores” (ANADON/SAVOIE-ZAJC, 2007). Conferindo aos “práticos” um certo poder sobre a pesquisa – poder que advém do espaço que se confere a sua experiência e a seu saber-fazer – a pesquisa se transforma num trabalho em parceria. Esta função de “co-pesquisador” não é atribuída aos práticos no modelo de pesquisa colaborativa, que problematiza, de modo mais específico, o cruzamento de diferentes “expertises”, de diferentes perspectivas na apreensão de determinado objeto de pesquisa. A recusa de uma relação hierárquica entre práticos e pesquisadores assume, na pesquisa colaborativa, o sentido preciso de uma recusa da hierarquia entre diferentes saberes. A recusa da hierarquia repousa sobre o reconhecimento dos lugares distintos ocupados pelos participantes: o lugar dos práticos e dos pesquisadores, que correspondem aos *savoirs d'action* e aos *savoirs savants*: “*D’une préoccupation égalitaire, on passe ainsi à une reconnaissance de la différence sans vouloir que les uns jouent nécessairement le rôle des autres*” (COUTURE/BEDNARZ, 2007, p. 209).²³

O pesquisador assume um duplo papel na pesquisa colaborativa, pois apreende seu objeto na articulação entre a perspectiva do “prático” e os fundamentos teóricos que norteiam seu trabalho. Organizador e participante, o pesquisador é responsável pela condução do processo de co-construção e pela “extração”, neste processo, das categorias que serão privilegiadas na elaboração do texto final da pesquisa (categorias centrais na etapa de co-produção). O pesquisador contribui com sua formação (com sua expertise) para a emergência e categorização de certas problemáticas da prática. Situando-se no contexto dos práticos, e operando com sua escuta, contribui para dar “expressão” a certos aspectos da experiência. A expressão destes aspectos constitui dois momentos de forma dialética: o “recorte” do objeto (que pressupõe já uma categorização operada sobre a experiência) e as implicações desse recorte para a prática. Em outras palavras: a extração, da diversidade da experiência, de categorias específicas, se opera no contexto de problematização da experiência. Extraídas as categorias, trata-se de provocar uma interlocução entre os saberes advindos da experiência dos práticos e da formação do pesquisador. De fato, este é um processo dialético, pois a problematização da experiência é o lastro sobre o qual se opera a extração de categorias, que, ao serem escolhidas, retornam sobre a experiência a fim de lhe lançar novas luzes.

A pesquisa colaborativa sublinha, portanto, a especificidade dos aportes dos práticos e dos pesquisadores, operando a partir da assimetria de suas posições. O desafio se localiza, como consequência, nas possibilidades de assegurar a expressão desta assimetria, de onde são

²³ De uma preocupação igualitária, passamos assim a um reconhecimento da diferença sem querer que uns representem necessariamente o papel dos outros. [tradução nossa]

produzidos os saberes com a marca deste modelo de pesquisa. Assegurar a produção de saber no jogo das diferenças sem mascarar as contradições deste processo implica, também, assegurar a expressão das fissuras de um saber heterogêneo. No contexto desta pesquisa, não estávamos em busca de um saber homogêneo que seja produto de um acúmulo de saberes (de uma somatória dos saberes específicos em jogo). Nosso interesse se voltou para a interlocução, para a expressão de perspectivas diferentes sobre a experiência de escolarização de crianças psicóticas. Recolhemos, dessa interlocução, problemáticas que nos permitiram avançar na análise desse tipo de experiência e que podem contribuir para a formulação de proposições. Junto aos professores utilizamos o “instrumento da escuta” e a “confrontação”:

a) O instrumento da escuta: observa-se, num primeiro momento, que os professores buscam as reuniões de professores com uma expectativa explícita de que receberão ali algum tipo de “treinamento” que iria auxiliá-los na tarefa de trabalhar com esses alunos ditos “diferentes”. Mesmo sendo uma demanda imaginária, o trabalho de escuta feito pela equipe irá propiciar aberturas em outras direções. Ao invés de fornecer respostas que obturem e fechem as interrogações, a equipe sugere que o professor fale de sua experiência e faça interlocução com seus pares; desse modo se inicia uma circulação discursiva que tira o professor do lugar de queixoso e impotente e o coloca na posição de interrogar-se sobre a sua prática escolar. A equipe do Ponte concluiu que a escuta provoca deslocamentos nas posições subjetivas dos professores em relação à problemática de seus alunos. b) A confrontação com o próprio dizer: essa experiência de trabalho com professores mostrou ainda que a explicitação das produções discursivas tem como efeito a *confrontação*. (KUPFER/PETCHBERRY, 2010, p. 132)

Kupfer e Pechberty retomam a diferença entre interpretação e confrontação para destacar que, junto aos professores, pode haver um trabalho de confrontação do sujeito com seu próprio dizer. Trata-se, segundo os autores, de fazê-lo proferir uma formulação articulada, um “dizer esclarecedor” que possibilita ao professor se dar conta “de sua implicação naquilo que, num primeiro momento, era visto como um problema exclusivo da criança e a respeito do qual ele só podia lamentar, queixando-se da falta de recursos e preparo, dele e da escola” (KUPFER/PECHBERTY, 2010, p. 132):

Vários autores sustentam a importância de experiências compartilhadas com um outro confiável, que possuam continuidade no tempo, façam sentido e propiciem a reflexão. Trata-se de experiências formativas, das quais o novo e o inusitado possam emergir, movimentando crenças e práticas cristalizadas, fortalecendo o enfrentamento com o diferente, contribuindo para superar o medo e o preconceito. São situações em que os educadores se surpreendem falando, vivendo ou fazendo algo diverso do cotidiano escolar, que lhes permite enxergar por um ângulo diferente as

dificuldades, ousando novas intervenções e percorrendo caminhos desconhecidos no processo educativo (FRELLER *in* KUPFER/PECHBERTY, 2010, p. 132)

A pesquisa que realizamos não se voltou, como estamos a discutir, para a aplicação de um instrumento já construído, mas buscou apreender aspectos relevantes no processo de escolarização das crianças a partir da escuta dos professores. A partir dos temas que foram sendo recortados buscamos aportes teóricos que pudessem contribuir no esclarecimento dos processos em andamento.

O acompanhamento colaborativo foi realizado em duas escolas da rede municipal. Em cada escola, acompanhamos uma criança, que compõem os dois sujeitos da pesquisa. Os professores que participam como colaboradores são três: em uma escola temos duas professoras – a professora de sala de aula e a professora responsável pelo atendimento educacional especializado – e em outra escola temos uma professora – a professora do atendimento educacional especializado. Foram informantes os pais das crianças e os funcionários da escola. Como procedimentos metodológicos utilizamos a observação das crianças na escola, as entrevistas com os pais, os questionários informativos do início da pesquisa e o acompanhamento colaborativo. O acompanhamento foi estruturado a partir de encontros regulares com os professores - nos quais buscava-se trabalhar na vertente da conversação e da confrontação – e podemos situá-lo em três etapas:

A etapa de *co-situação*: nessa etapa os professores fizeram a indicação das crianças e falaram sobre a situação geral de seu processo de escolarização. Já surgiram nesse momento interrogações dos professores que permitiram começar a situar as problemáticas a serem investigadas.

A etapa de *cooperação*: nessa etapa a co-construção do saber é de fato operante, pois os professores falam sobre sua experiência com as crianças, levantam questionamentos, elaboram proposições e também analisam o percurso que vai se construindo.

A etapa de *co-produção*: nessa etapa os achados da pesquisa são ordenados na redação de um texto final. Como observa Anadón, o prefixo co- não deve ser tomado como exigência de um mesmo modo de participação dos professores em cada uma das etapas do acompanhamento. A autora observa que a etapa de co-produção, justamente, pode se configurar de forma que o pesquisador se encontre mais solitário na elaboração mais formal dos achados produzidos na segunda etapa do acompanhamento. Nessa etapa estive de fato mais solitária na redação do texto final da tese e, em relação aos achados da pesquisa e a elaboração teórica, farei algumas observações.

A tese tem como objetivo investigar as mudanças que podem ser creditadas à escola no que diz respeito à relação das crianças com a linguagem e a realidade. Para fundamentar a compreensão dessa relação contamos com os aportes teóricos que a psicanálise nos fornece por sua vasta experiência e produção no campo das psicoses infantis. O objetivo de responder a essa pergunta era meu, como pesquisadora que propôs a realização da pesquisa. Não me coloquei diante dos professores como se esse objetivo fosse também o deles. O objetivo deles, justamente, eu fui escutar. Me interessava escutar o que um professor se coloca quando está diante desse aluno que se comporta diferente, que tem atitudes “estranhas”. O professor, como eu fazia uma hipótese, se coloca objetivos como “escola”. O objetivo do professor está todo tempo referido ao que quer a escola. Em cada caso esse objetivo maior da escola assumiu nuances e se particularizou de acordo com a criança. No primeiro estudo, como irei apresentar, as professoras se colocam a possibilidade de se endereçar aos outros, de se relacionar com as transmissões escolares e, sobretudo, de conquistar a posição de leitor e escritor. No segundo estudo, as professoras se colocam a possibilidade de falar, de andar com alguma direção, de se relacionar com os objetos de forma mais eletiva. Aqui o objetivo da escola se volta para a conquista da operação de simbolização.

A pergunta da pesquisa, quando escuto esses objetivos da escola, já conta com uma parcela de resposta: a escola produz mudanças na criança por causa dos seus objetivos. Quando a criança se dirige à escola, a escola a ela se dirige ofertando seu “objeto” - a transmissão de um corpo de saberes que no ensino fundamental privilegia a transmissão das normas da língua, das normas de sua escrita – e um endereçamento dessa ordem tem consequências específicas sobre a organização subjetiva da criança. A pesquisa buscou articular esse objetivo do professor – da escola – ao saber específico que aborda a linguagem e a realidade na experiência da criança psicótica. Compreendendo aspectos da relação da criança com a linguagem e a realidade, como podemos avaliar o alcance do trabalho que é realizado pela escola?

A pergunta não é clínica, pois não estamos investigando a intervenção no nível do clínico. A pergunta é educacional, pois investiga as consequências de um trabalho que se realiza *na* escola a partir dos *seus* objetivos e métodos. E por que a psicanálise e sua teoria sobre os modos de funcionamento da linguagem? Porque essa teoria nos permite aclarar com um rigor os mecanismos que estão em jogo nesse cruzamento entre as particularidades da relação da criança com a linguagem e a recepção que pode fazer – o trabalho que pode realizar – a partir da oferta que a escola lhe dirige. De outra perspectiva, encontramos nas posições dos analistas que atuam junto a crianças psicóticas um forte interesse pela inclusão e

contribuições significativas no campo da experiência escolar destas crianças. Das análises que foram realizadas no decorrer da pesquisa organizamos, por fim, proposições que buscam contribuir para a escolarização das crianças nas salas regulares. Apresentaremos agora o percurso metodológico que empreendemos.

A pesquisa nas escolas teve início em abril de 2011. O ponto de partida se deu com as estratégias tomadas para escolher as crianças e as escolas. Realizei reuniões em fevereiro e março com professores da rede com o intuito de apresentar a pesquisa e saber do interesse dos professores em participar. A partir dessas reuniões alguns professores se mostraram interessados. O segundo passo foi escolher as crianças a partir dos professores que já haviam manifestado interesse. Elaborei um questionário (que se encontra em anexo) para que os professores pudessem responder e eu já tivesse condições de iniciar a visita às escolas. Os professores enviaram os questionários por e-mail e então já fiz uma filtragem. Depois percorri várias escolas durante os meses de março e abril. Desse momento de visita às escolas, muitos elementos entraram em jogo até a escolha final: o perfil da criança, a frequência à escola (muitas crianças não estavam comparecendo há semanas), a abertura da direção à pesquisa e o interesse do professor.

Ainda que tenhamos contactado escolas vivamente interessadas, assim como professores, tivemos também que nos sujeitar ao limite das exigências para o acompanhamento. A distância entre as escolas e a disponibilidade de tempo para as reuniões não nos permitia realizar a pesquisa em várias escolas. Escolhemos então duas escolas que se encontram em uma mesma regional²⁴ – a SER I – e nas quais iniciamos logo um trabalho de escuta dos professores. Quando digo iniciamos logo é porque nossa escolha também sofreu o efeito do desejo das professoras. Desejo que se manifestava pela disponibilidade em relação às reuniões e pela forma como rapidamente estabeleceram um laço a partir da criança. As professoras que participaram da pesquisa se colocaram muito rapidamente na posição de falar e fazer elaborações sobre a criança. Mas o que me chamou atenção de forma muito particular foi como esse desejo de falar da criança era sustentado por um outro desejo: o de falar sobre sua experiência como professora, falar sobre o seu trabalho. As crianças não eram tomadas, em suas falas, como objetos de devoção, mas como crianças que, assim como outras, lhes colocavam diante de sua profissão, diante de seu trabalho como professoras. O objeto de suas falas era sobretudo seu próprio trabalho. As crianças faziam parte disso.

²⁴A Secretaria Executiva Regional (SER) I abrange 15 bairros: Vila Velha, Jardim Guanabara, Jardim Iracema, Barra do Ceará, Floresta, Álvaro Weyne, Cristo Redentor, Ellery, São Gerardo, Monte Castelo, Carlito Pamplona, Pirambu, Farias Brito, Jacarecanga e Moura Brasil. Nesta região, moram cerca de 360 mil habitantes. Localizada no extremo Oeste da cidade de Fortaleza.

Edna, por exemplo, participou da pesquisa com a curiosidade que costumamos perder com o tempo. Queria falar, queria ouvir. Ouvir essa outra perspectiva – de alguém que chega querendo investigar as “crianças diferentes”. Nesse sentido, muitas vezes, nos encontros, eu falava do olhar da psicanálise ou mesmo de outros autores sobre a forma como Rogério se relacionava, como aprendia... Mas essa fala não compunha uma transmissão a ser feita para que ela ensinasse melhor ou algo assim – essa fala era fruto de uma conversa em que é possível o comparecimento de diferentes olhares. Havia uma certa interrogação, como um “e você, o que acha, desse lugar que é o seu?”. Rita, por sua vez, dizia rindo coisas como “esse jogo é apostado...”, para depois arrematar: “mas, eu voltei ontem pra casa pensando: se eu perder eu já ganhei”. Em outros momentos dizia: “Meu Deus, vou colocar todos os livros embaixo do braço...”. E a leveza do seu riso se fazia acompanhar de uma firmeza que parece indestrutível. Firme na fala, nas posições, não recua diante da divergência e do mal-estar. Vanessa, a terceira professora, não pôde acompanhar os desdobramentos da pesquisa por causa da gravidez, mas foi quem procurou, “chamou” a pesquisa e abriu as portas da escola. Estará retornando em breve para retomarmos um trabalho que não se encerra com a escrita da tese. O que pude acompanhar durante essa pesquisa não corresponde ao retrato comum das professoras que estão ali por falta de opção na vida - ainda que questionem seriamente, porque são lúcidas, a opção que fizeram. Não corresponde também ao retrato das mulheres que, sendo professoras, são sobretudo “mães”. Diria, aliás, que são sobretudo gregas, para quem o trabalho de criar uma civilização será sempre da ordem de um amor impossível.

Depois da escolha das escolas e alunos iniciamos os encontros em maio e prosseguimos até fevereiro do presente ano – 2012. Em alguns meses os encontros foram menos frequentes, acontecendo uma vez por semana ou a cada quinze dias, e em outros meses foram mais frequentes, acontecendo uma ou mais de uma vez por semana. Os meses mais intensos foram os de junho, julho, agosto, setembro, outubro e janeiro. O acompanhamento colaborativo compreendeu então os encontros com as professoras; as visitas às salas (no caso de uma das crianças cheguei a conduzir algumas atividades com a professora); as observações da criança nos espaços como o recreio e as aulas complementares; as entrevistas realizadas com os pais. A relação com os outros professores, coordenadores e diretores se deu de forma indireta. A partir dos encontros com as professoras acompanhamos as intervenções que faziam junto ao corpo escolar ou à família. Durante todos os meses fiz a transcrição das gravações dos encontros e escrevi as análises que iam sendo construídas. No mês de novembro comecei o trabalho de lapidação das análises e de escrita de um capítulo mais teórico voltado para a apresentação da problemática da psicose. Para esse momento, assim como para as análises que foram

construídas durante o acompanhamento, contei com o levantamento do estado da questão (que compõe a revisão de literatura) e com os aprofundamentos teóricos que eu havia realizado nos anos de 2009 e 2010. O texto final busca apresentar a fala das professoras e os objetivos escolares sem perder de vista a pergunta fundamental da pesquisa: quais mudanças podem ser observadas na criança – considerando-se sua relação com a linguagem e com a realidade – a partir de sua entrada na escola?

2. A PSICOSE COMO ESTRUTURA

Toda vez que Freud afirma que la ciencia representa, em suma, la forma máxima de renuncia al principio del prazer; puede advertirse la importancia que acuerda a la secundarización como destino de la pulsión y acceso a la “cultura”. La posibilidad de “secundarización”, a un tiempo modesta y decisiva, conecta el funcionamiento del aparato psíquico: por lo tanto, hay que pensar, em el psicoanálisis, em la imposibilidad de alejarse del origen y, al mismo tiempo, em la posibilidad de un espacio de juego por cuyo intermedio se construye un sujeto.

Paul Laurent Assoun

2. 1 Os modos de funcionamento do aparelho psíquico

Metapsicologia é o termo com que Freud nomeia a teoria fundamental da psicanálise e que tem como material, também fundamental, os achados da clínica. Freud a concebe como modo de concepção [*Betrachtungsweise*] e modo de apresentação [*Darstellung*] dos processos psíquicos a partir de três coordenadas: dinâmica, tópica e econômica (ASSOUN, 2002). A exigência de responder por estas coordenadas corresponde à exigência de ultrapassar uma fenomenologia psíquica pautada na descrição das percepções, sentimentos, processos intelectuais e atos voluntários:

O verdadeiro início da atividade científica consiste muito mais na descrição de fenômenos que são em seguida agrupados, ordenados e correlacionados entre si. Além disso, é inevitável que, já ao descrever o material, apliquemos sobre ele alguma ideias abstratas obtidas não só a partir das novas experiências, mas também oriundas de outras fontes (FREUD, 1915/2004, p. 145).

Tomando como objeto o inconsciente, esta teoria partilha da posição de seu objeto: inapreensível sem uma espécie de “fantasmação” que deve entrar em cena num momento determinado em que se trata de “sair de uma aporia no domínio clínico” (ASSOUN, 2002, p. 17). A apresentação metapsicológica surge então no ato mesmo de construção do aparelho psíquico como sua “ficção primitiva” [*Urfiktion*]:

Pode-se dizer que o aparelho psíquico freudiano responde a estas

características lexicográficas: trata-se de dar conta – por um dispositivo, articulado e articulável, do funcionamento do aparelho que subentende a psique – da vida psíquica – propriamente inconsciente. Esta não é, portanto, uma essência, nem um conjunto de faculdades, ela deixa-se representar como uma “aparelhagem”. Trata-se do “instrumento que serve para as acções psíquicas” - *Seeleleistungen*: termo que lembra que Freud considera a psique como um conjunto de acções ou prestações, das quais o aparelho psíquico se permite representar o “modo de produção”. Esta “maqueta” permite visualizar os processos num *espaço*, que representa os seus deslocamentos de *forças* e de *quantidades* (ASSOUN, 2002, p. 33).

Observamos que a tópica refere-se a uma grafia, a um modo de concepção em que os processos psíquicos podem ser cartografados a partir da inscrição e da localização. O aparelho psíquico é representado como um aparelho fotográfico ou óptico em que instâncias funcionam ao modo das lentes - atravessadas por cargas de excitação que deixam traços, inscrições, marcas. Freud propõe uma analogia para se pensar a relação entre os sistemas - o bloco mágico: nesse dispositivo traços são inscritos de forma indelével (o que figuraria o *Ics*), enquanto uma superfície apresenta a propriedade de se destacar (*Pcs* - *Cs*). O sistema consciente se caracterizaria pela particularidade de o processo estimulador não deixar nele qualquer modificação duradoura de seus elementos, de forma que o fenômeno de conscientização implicaria numa perda, numa redução da permanência dos traços mnemônicos. Esta permanência, constituidora dos resíduos mnemônicos, seria mais intensa e duradoura se o processo que os imprime jamais chegasse ao consciente. O inconsciente será o sistema onde os traços duradouros restarão inscritos.

O recalque, por sua vez, é o operador conceitual que confere à apresentação metapsicológica seu aspecto dinâmico. Pedra angular da teoria, é a operação que mantém um representante da pulsão à distância do consciente – representante de uma moção pulsional, sexual, interdita (ASSOUN, 2005). Interrogando a instauração do recalque, Freud propõe um recalque original e o recalque propriamente dito:

Temos razões para supor que exista uma primeira fase do recalque, um *recalque original*, que consiste em interditar ao representante [*Repräsentanz*] psíquico da pulsão (à sua representação mental [*Vorstellung*]) a entrada e admissão no consciente. Esse recalque estabelece então uma fixação e a partir daí o representante em questão subsistirá inalterado e a pulsão permanecerá a ele enlaçada. [...] A segunda etapa do recalque, o *recalque propriamente dito*, refere-se a representações derivadas do representante recalcado ou ainda àquelas cadeias de pensamentos que, provindo de outros lugares, acabam estabelecendo ligações [*Beziehungen*] associativas com esse representante (FREUD, 1915/2004, p. 179).

Quanto ao propósito do recalque, Freud afirma que a pulsão que está submetida ao recalque, se satisfeita, acarretaria sempre prazer, mas este prazer se apresentaria como incompatível com outras exigências e propósitos. Desse modo, geraria prazer em um lugar e desprazer em outro. “Então, uma condição para que ocorra o recalque é que a força que causa o desprazer se torne mais poderosa do que aquela que produz, a partir da satisfação pulsional, o prazer” (FREUD, 1915/2004, p. 178).

O recalque constitui uma operação particular de defesa, a qual designa por sua vez todas as estratégias de que se serve o eu para lidar com os conflitos gerados por uma representação inconciliável. Esta defesa particular produz um núcleo – o recalcado - que equivale ao próprio inconsciente, ressaltando-se que este núcleo não se comporta como um baú de inscrições inertes, mas como um núcleo de inscrições que estabelecem relações a partir de um modo de funcionamento específico: o processo primário. Este processo “acha-se atado à ordem visual, consistindo este na representação do objeto do desejo através da representação-coisa” (FONTENELE, 2002, p. 27). Aqui temos representações advindas de imagens diretas da coisa ou de seus traços remotos, o que confere à realidade do inconsciente sua matéria: “Restos de imagens, sons, sensações, impostos ao sujeito ao longo de sua existência. Restos díspares. Fragmentos unidos pela dispersão” (FONTENELE, 2002, p. 22). Esses representantes não ordenam-se segundo à ordem temporal e de sentido, mas segundo à lei do cumprimento do desejo. O fluxo de energia é móvel e não há registro de contradição ou antítese.

Desse modo particular de funcionamento, Freud depreende dois mecanismos fundamentais que concorrem para a satisfação do desejo: a condensação e o deslocamento. Na condensação uma representação reúne diversos representantes de uma rede associativa e no deslocamento um representante assume o lugar de outro com forte valor psíquico. Lacan irá traçar uma correspondência entre a condensação e a metáfora e entre o deslocamento e a metonímia. Esse modo de satisfação que rege, em parte, o funcionamento do aparelho psíquico é a permanência de um modo de satisfação primevo que Freud reconheceu inicialmente como “satisfação alucinatória do desejo”:

Freud pressupõe que o nosso animismo originário obedece, quanto à sua estruturação, à lógica do modelo de funcionamento reflexo, caracterizado pela descarga motora das excitações sensíveis, provenientes do mundo exterior. Quanto à excitação interna, torna-se complexa a sua busca de descarga. A experiência de satisfação é evanescente e, sendo a excitação interna constante, busca-se a sua reiteração através da repetição da percepção que a ela esteve

atrelada, cujo registro foi efetuado por um traço de memória ao qual se associa uma imagem mnêmica (FONTENELE, 2002, p. 24).

Esse procedimento é desprovido de qualidade e sustenta-se na reprodução das impressões. Orienta-se pela identidade de percepção, que visa tornar presente o objeto de satisfação primevo. Outro procedimento vai conferir qualidade e especificar o funcionamento da consciência – o processo secundário – que entra em operação em um momento posterior (é tributário da entronização da temporalidade) e entra em funcionamento a partir de uma decisão: “o aparelho psíquico teve de decidir formar uma concepção das circunstâncias reais no mundo externo e empenhar-se por efetuar nelas uma alteração real [...]. O estabelecimento do princípio de realidade provou ser um passo momentoso (FREUD, S. (1915/2004), p. 145). Desta forma, sob os rastros dos traços mnêmicos que adquiriram valor psíquico pelas experiências de satisfação primevas, os objetos do mundo externo serão abordados a partir das identidades perceptivas com aqueles traços. Os objetos primevos irão, a partir de então, recobrir o acesso ao mundo externo, permitindo um tipo de satisfação que já não se mantém no plano alucinatório.

O princípio de realidade [*Realitätsprinzip*] é uma especificação do princípio do prazer - conceito fundamental na coordenada econômica - que “designa 'la tendencia dominante [*die oberste Tendenz = literalmente, la tendencia superior*] a la que obedecem los procesos primarios” (ASSOUN, 2005, p. 216). O princípio de realidade, partindo desta tendência dominante, engendra a representação não apenas do que é prazeroso, mas do que é real, incluindo o que é desprazeroso.

Aqui encontramos a atração de desejo primária e a *defesa* [*Abwehr*] primária. A defesa opera através do afastamento dos traços das experiências de dor e do investimento eletivo em certos traços que, por exclusão, determina o que fica fora. Freud vai formular a hipótese de um Eu [*Ich*] primitivo como uma organização que dificulta passagens (de quantidade) que na primeira vez se realizaram de determinada maneira. Perfila-se aí a noção de um Eu-Prazer [*Ich-Lust*] que se estrutura como defesa²⁵. Com a entrada em funcionamento do princípio de realidade, o processo primário, orientado pela realização do desejo, articula-se ao processo secundário que

²⁵Bernardino, nesta direção, assinala: “É verdade que, se observarmos um bebê nos primeiros meses de vida, vemos que ele olha para tudo, tudo lhe chama a atenção e, principalmente, quando olha para alguém costuma encará-lo sem restrições e sem abaixar os olhos. Percebe-se inicialmente a ausência de recalque, assim como fica aparente depois a modificação que se produz em consequência do tempo especular e do advento das primeiras palavras: o bebê passa a selecionar para onde olha e já não consegue encarar os semelhantes sem bloqueio. É um exemplo da passagem do olhar ao ver pulsionalizado” (BERNARDINO, L.M.F. **O diagnóstico e o tratamento das psicoses não-decídidas: um estudo psicanalítico**. Tese defendida pela Universidade Federal de São Paulo – USP, 2000).

visa a utilização correta das indicações da realidade. No entanto, há uma impossibilidade de equivalência entre a imagem mnêmica da coisa e o objeto que é “reencontrado” no mundo externo. Desta impossibilidade de fazer coincidir os dois planos da experiência é que surge a exigência de um *juízo*, que funda o *pensamento*: quando as duas catexias não coincidem, surge o impulso para a atividade do pensamento.

No texto “O Inconsciente” (FREUD, 1915/2006), Freud retoma a diferenciação entre representação [*Vorstellung*] de palavra e representação de coisa e cumpre uma das exigências da metapsicologia – situar um processo topologicamente: “a representação consciente abrange a representação da coisa mais a representação da palavra que pertence a ela, ao passo que a representação inconsciente é a representação da coisa apenas” (FREUD, 1915/2006, p. 230). O sistema inconsciente responderia pelos primeiros investimentos de coisa – imagens – que, ligados às palavras, no sistema pré-consciente, permitiriam a instauração do pensamento *entre* a inscrição dos traços mnêmicos e o funcionamento imediato da consciência:

Se a identidade perceptiva é o que facilita a realização do desejo, e se o seu impossível é fruto dessa divisão, a consciência, por seu vínculo com a percepção, sendo incapaz de retenção das qualidades psíquicas, só poderia ter acesso à matéria inconsciente por meio da introdução de conectivos energéticos capazes de promover a identidade de pensamento e, portanto, a inteligibilidade – o que para a consciência requer a distinção temporal, a negação, a antítese e a ausência de liberdade energética, dentre outros recursos. [...] Freud faz uso da metáfora *tradução*²⁶ para pensar o método de anexação de um sistema por outro (FONTENELE, 2002, p. 26).

Operando como “freio” no afluxo de energia que circula sem travas de uma representação a outra, o processo secundário de fato enuncia uma energia “secundarizada”. Responde por uma função de “suspensão” que introduz o pensamento e o juízo. Da *identidade de percepção* à *identidade de pensamento* o que se perfila nesta construção metapsicológica é uma verdadeira teoria do eu: *el yo seria, pues, la instancia secundarizante por excelencia, lo que confirma la continuidad de una topica a la otra, como si debiera asegurar la división de las tareas primaria/secundaria, pensadas en primera instancia como efecto de la diferencia topica y dinamica* (ASSOUN, 2005, p. 219).

²⁶O trabalho de tradução é causado pela atuação da censura, “la metáfora tópica por excelencia” (ASSOUN, 2005, p. 206): una verdadera ley de paso desde un sistema al sistema siguiente, más elevado. En esta perspectiva, sería necesario enunciar que 'a todo progreso hacia un estadio superior de organización psíquica corresponde una nueva censura'. Este último enunciado traduce, en una fórmula quizá límite, la característica estructural de la censura, la de expresar una función inherente al proceso de diferenciación psíquica em su globalidad (ASSOUN, 2005, p. 206).

2.2 A libido, o eu e a noção de defesa

A libido corresponde ao “ser propriamente sexual da pulsão” (ASSOUN, 2002, p. 69) e a apreensão de sua “evolução” [*Entwicklung*] torna inteligível o funcionamento pulsional:

Ela pertence ao registro das pressuposições [*Voraussetzungen*] da própria metapsicologia, destinada a 'guiar na elaboração dos processos psicológicos' (*Pulsões e destinos das pulsões*) - ainda que em 'independência deliberada em relação à biologia' (prefácio à 3ª edição dos *Três ensaios*, 1914). Ela é, com efeito, 'a parte da teoria que está na fronteira da biologia', como complemento das 'elaborações' e 'descobertas' puramente psicológicas da psicanálise' (inconsciente, recalçamento, etc) (Prefácio da 4ª. ed. Dos *Trois essais*, 1920, GWV, 31) (op. cit, p. 69).

A libido é a pulsão sexual na forma esta como se manifesta na vida psíquica. Por isso podemos falar de uma dimensão genética – que não equivale a uma perspectiva desenvolvimentista – em que transformações em seu movimento permitem acompanhar outras transformações no campo das relações entre o sujeito e o objeto. A evolução da libido permite então acompanhar o trajeto do autoerotismo para a objetividade, das pulsões parciais para o objeto genital, ressaltando que esta evolução se inscreve no quadro geral de uma teoria que opera com a castração e, portanto, com uma tensão na base da relação entre sujeito e objeto. Desta forma, as fases da libido são atualizadas nas organizações posteriores, o que atesta o sintoma, tributário de uma regressão e de uma fixação relativa às fases.

Por outro lado, a parcialidade da pulsão indica que o objeto, sempre passível de substituição, não equivale à coisa. A parcialidade não se refere de modo estrito à zona erógena, mas à distância entre “um” objeto e “o” objeto. Portanto, a forma de conceber as fases de evolução da libido estão relacionadas à forma como os autores se relacionam com a noção de falta de objeto na obra de Freud. Se não considerarmos a centralidade desta falta, caímos numa concepção realista da libido, em que as fases se sucederiam em direção a uma genitalidade que não comportaria uma impossibilidade estrutural entre sujeito e objeto:

[...] se é verdade que existe uma aparição sucessiva das pulsões, nenhuma delas suplanta a precedente, cada uma continuando a insistir como pela primeira vez e esta ausência de progresso resulta do fracasso de sua realização. Uma após outras, as pulsões se desdobram numa atividade demoníaca, aquela em que é preciso obter uma equivalência do corpo ao que a mãe demanda, quer dizer, ao falo – isso enquanto nenhum corpo pode valer como a falta. Cada pulsão busca regular o problema deixado pela precedente: como realizar o

incesto? [...] Este manejo diabólico termina seu circuito no corpo, onde vão se encarcerar os diferentes sintomas, a título de interdito, de ponto de detenção de um gozo irrealizável, em excesso (POMMIER, 1999, p. 29).

É Freud quem vai afirmar que a teoria do narcisismo é um desenvolvimento da teoria da libido: “A observação também nos indicou que talvez essa libido, que podemos designar de narcisismo, abranja um campo bem mais vasto do que o das perversões, e mais, que se poderia atribuir a ela um importante papel no desenvolvimento sexual normal do ser humano” (FREUD, 1914/2004, p. 97). A teoria do narcisismo supõe a oposição entre a libido do eu e a libido de objeto. Postula uma libido investida originariamente no eu (narcisismo primário) e, posteriormente, nos objetos. Esse investimento originário, no entanto, é já uma construção, não correspondendo a algo inato. Freud afirma ser necessária uma *ação psíquica* para que o narcisismo primário se estabeleça, narcisismo do qual o eu é tributário: “uma unidade comparável ao eu não pode existir no indivíduo desde o começo; o eu tem de ser desenvolvido”. Se as pulsões autoeróticas se encontram lá desde o início é, no entanto, “necessário que algo seja acrescentado ao autoerotismo, uma nova ação psíquica, para que se constitua o narcisismo” (FREUD, 1914/2004, p. 99). Somente quando o investimento nos objetos passa a ocorrer é que se estabelece uma diferenciação entre a libido – energia sexual – e as pulsões do eu.

Duas perguntas se impõem a Freud no esclarecimento desta proposição: qual a relação do narcisismo com o autoerotismo? Se há um investimento primário da libido no eu por que seria necessário diferenciar uma libido sexual e uma energia não sexual pertencente às pulsões do eu? Há uma distinção de enorme valor neste ponto de formulação de uma teoria do narcisismo (e que será cara às formulações sobre a psicose): a distinção entre a energia das pulsões do eu e a libido do eu, e entre a libido do eu e a libido objetal. Dois planos de distinção, portanto, são enunciados. As pulsões do eu se situam no registro da energia e a libido do eu é apresentada como uma diferenciação no interior das pulsões como energia, introduzindo a noção de objeto que se vincula a esta energia. Aqui a distinção incide entre pulsão e libido e é a noção de objeto que irá ordenar a diferença: ausência de objeto nas pulsões do eu e presença de um objeto (parcial) na libido. Quando falamos de ausência de objeto estamos nos referindo a um momento em que o objeto não está plenamente constituído, pois não há ainda constituição do eu. No registro das pulsões temos objetos parciais funcionando no regime autoerótico, anterior à síntese do eu. No registro da libido a relação de objeto é constituída a partir do investimento no eu como objeto.

O outro plano de distinção – que incide sobre a libido do eu e a libido do objeto – permite precisar a distribuição, a economia, que irá reger o investimento no eu e o investimento no objeto. Veremos adiante como Lacan retoma essa passagem do funcionamento anárquico das pulsões parciais para a relação de objeto propriamente dita através de um operador conceitual – o estágio do espelho – que busca apreender a constituição imaginária do sujeito, ou seja, a constituição do eu.

Freud se pergunta se a teoria da libido iria fracassar na explicação da esquizofrenia, ou seja, se as construções sobre a libido se mostrariam operantes quando a metapsicologia se voltasse para a esquizofrenia. Responder a esta pergunta é também responder a Jung²⁷, que havia afirmado que a teoria da libido não se sustentava na clínica da esquizofrenia. Jung questiona, na direção da clínica das psicoses, a possibilidade de que a perda da função normal de realidade seja causada apenas pelo retraimento da libido. Freud diz que Jung “decreta”, pois não se propõe a investigar a proposição. Podemos ver que a teoria do narcisismo também vai interrogar a função normal da realidade e sua relação com a distribuição da libido. Freud irá propor, na esquizofrenia, uma “introversão da libido em direção às suas fantasias ou um retorno desta ao seu eu” (FREUD, 1914/2004, p. 102).

Para Freud, a principal via de acesso ao fenômeno do narcisismo são as parafrenias: “do mesmo modo que as neuroses de transferência nos possibilitaram rastrear as moções libidinais, agora a *dementia praecox* e a paranóia nos permitirão penetrar na psicologia do eu” (FREUD, 1914/2004, p. 103). Sua exposição parte da observação da doença orgânica, da hipocondria e da vida amorosa, para então se articular em uma construção sobre a distribuição da libido e sua relação com a função do eu. Na doença orgânica, “o doente recolhe seus investimentos libidinais para o eu e torna a enviá-los depois da cura. 'A alma inteira encontra-se recolhida na estreita cavidade do molar', diz Busch sobre o poeta que sofre de dor de dente” (FREUD, 1914/2004, p.103). Aqui, “tanto a libido quanto o interesse do eu [*Ichinteresse*] têm o mesmo destino” (FREUD, 1914/2004, p. 103). O estado de sono também implica um estado de recolhimento narcísico da libido. Na duas situações a distribuição da libido se altera em consequência de uma alteração sofrida no eu [*Ichveränderung*]. A hipocondria se manifesta tal como a doença

²⁷“A afirmação de Jung é, no mínimo, precipitada. Suas justificativas são pobres. Ele se refere primeiramente à minha própria admissão de que, em vista das dificuldades da análise de Schreber, eu me teria visto obrigado a ampliar o conceito de libido, isto é, a desistir de seu conteúdo sexual e a fazer coincidir libido com interesse psíquico em geral. (...) Ferenczi (1913b), em uma crítica exaustiva ao trabalho de Jung, já expôs o que deveria ser dito para retificar essa interpretação equivocada. Só posso corroborar sua crítica e repetir que não declarei semelhante renúncia à teoria da libido” (FREUD, 1914/2004, p. 102).

orgânica, mas aqui a erogeneidade de uma parte do corpo envia estímulos sexualmente excitantes em direção à vida psíquica. Esta erogeneidade, que é uma faculdade geral de todos os órgãos, seria aumentada em determinada parte do corpo a partir de uma alteração do investimento da libido no eu.

Se a hipocondria e as parafrenias dependem de uma libido do eu (ocorreria nesses casos um represamento da libido do eu), as neuroses de transferência dependem de uma libido objetal (e teríamos aqui um represamento da libido objetal). O fato de o represamento da libido do eu ser sentido como desprazeroso, leva Freud a retomar a diferença entre a “tensão” e sua “qualidade psíquica” e então permanecer com o essencial: a questão de um investimento massivo da libido no eu. Haveria uma defesa contra esse investimento massivo? “A partir desse ponto, podemos nos indagar por que a vida psíquica se vê forçada a ultrapassar as fronteiras do narcisismo e a depositar a libido nos objetos” (FREUD, 1914/2004, p. 105).

O eu se constitui a partir das primeiras identificações narcísicas, que se organizam através de uma ação psíquica que coloca em jogo o narcisismo dos pais. Da dispersão anárquica pulsional do autoerotismo à unidade egóica, o narcisismo primário implica na tomada do eu como objeto de amor. Lacan irá destacar, na elaboração do estágio do espelho, que é na relação com o outro que a criança poderá tomar a si própria como objeto amoroso. No artigo sobre o narcisismo Freud irá afirmar ainda um eu narcísico e onipotente (eu ideal) sobre o qual irá incidir a ameaça de castração. O ideal do eu – protótipo do supereu – é construído como um desdobramento narcísico: “O que ele (o homem) projeta diante de si como sendo seu ideal é o substituto do narcisismo perdido de sua infância na qual ele era seu próprio ideal” (FREUD, 1940 [1938]/2007, p. 145). No texto “A cisão do eu no processo de defesa”, Freud irá apresentar a situação a partir da qual uma decisão será tomada, decisão que se configura como defesa e que terá como consequência modos diferentes de abordar a realidade e de operar com a linguagem.

Imaginemos uma criança cujo eu se encontrava a serviço de uma exigência pulsional imperiosa à qual ele habitualmente atendia. Contudo, abruptamente esse eu é submetido a uma experiência assustadora que lhe indica que, se continuar a satisfazer essa pulsão, enfrentará um perigo real quase insuportável. O eu terá então que optar por reconhecer a existência desse perigo real, submeter-se a ele e renunciar à satisfação pulsional, ou renegar [*Verleugnen*] a realidade, o que lhe permitiria se convencer de que não há razão para qualquer temor [*Fürchten*], e manter-se concentrado na busca de satisfação pulsional. Haveria, nesse caso, um conflito entre a satisfação pulsional e as objeções por parte da realidade” (FREUD, 1940[1938]/2004, p. 173).

Na primeira decisão teremos a defesa do neurótico, que reconhece a existência desse perigo real e submete o representante da satisfação pulsional ao recalque [*Verdrängung*]. Como o recalque nunca é totalmente bem-sucedido, representantes retornam nas formações sintomáticas. Em 1924, no artigo *Neurose e Psicose*, Freud enuncia esse tipo de defesa nos seguintes termos:

A análise de nossos pacientes nos mostra que a neurose de transferência decorre do fato de o eu ou se recusar a acolher uma forte moção pulsional [*Triebgung*] oriunda do id, ou se negar a conduzi-la a uma resolução motora, ou, ainda, devido ao eu refutar à moção o acesso ao objeto almejado. Para se defender dessa intrusão da moção pulsional, o eu se servirá do mecanismo do recalque [*Verdrängung*]. Contudo, o conteúdo recalçado resiste a sucumbir a esse destino e, utilizando-se de vias sobre as quais o eu não tem influência, arranja um representante que lhe serve de substituto [*Ersatzvertretung*], isto é, providencia um sintoma. Esse sintoma se impõe ao eu pela via de uma formação de compromisso (FREUD, 1924/2007, p. 95-6).

Destaquemos que, nessa modalidade de defesa, “o eu tomou o partido de forças, cujas reivindicações se fazem ouvir mais fortes dentro dele” (FREUD, 1924/2007, p. 96). Na segunda decisão teremos a defesa perversa, que renega [*Verleugung*] a existência desse perigo ao preço de uma cisão no eu: “Ela (a criança) responde ao conflito com duas reações opostas, ambas válidas, ativas. Por um lado, com o auxílio de certos mecanismos, ela rechaça a realidade e rejeita qualquer proibição; por outro, ao mesmo tempo, ela reconhece o perigo que emana da realidade” (FREUD, 1924/2007, p. 174). Esse resultado, observa Freud, só é alcançado ao preço de um rompimento na tessitura [*Einriss*] do eu, a qual não mais cicatriza e só aumenta com o passar do tempo. A criação do fetiche é apresentada por Freud como um procedimento paradigmático da defesa que pressupõe a *Verleugung* (recusa, renegação) – a ausência de pênis da mãe seria renegada e o sujeito poderia acessar o corpo da mulher com a criação de um objeto substituto. É importante enfatizar que não se trata do reconhecimento de uma percepção, mas de um processo mais complexo: se no corpo da mãe a ausência de pênis pôde ser articulada à castração e, portanto, à interdição do incesto, à lei paterna, trata-se de recusar esta ausência. Trata-se, em outras palavras, de renegar a lei do pai. Por isso a cisão no eu: a ausência é inscrita e, ao mesmo tempo, recusada.

A defesa na psicose opera de uma forma mais radical - no nível do reconhecimento da existência do perigo, do reconhecimento de uma interdição. O termo que apresenta essa modalidade de defesa é *Verwerfung* (rejeição, repúdio, forclusão) e responde pelo não reconhecimento de algo no mundo externo, o que implica a recusa de novas percepções ou o

esvaziamento das cargas de investimento de impressões inscritas (componentes do “mundo interno”). Freud indica, para além de uma recusa no nível da percepção, uma percepção que permanece “sem consequências” (FREUD, 1924/2007, p. 96).

Então a lógica da construção não se refere ao que é percebido ou não, mas do valor que esta percepção pode ou não adquirir. Mais tarde, Lacan irá formular este valor nos termos do simbólico. Em outras palavras, a questão diz respeito ao estatuto que pode assumir determinada percepção, se ela será tomada como signo com valor de interdito. Aqui tomamos uma via que nos levará ao Édipo e seu valor operatório no que diz respeito à linguagem e às relações do sujeito com a realidade. Antes de avançar nesta direção, no entanto, vejamos a proposição freudiana que articula a noção de conflito e a decisão que dependerá do eu:

Na psicose, o eu cria onipotentemente um novo mundo externo e interno. Assim, dois aspectos ficam claros no quadro da psicose: primeiro, esse novo mundo é erguido conforme os desejos [*Wunschregungen*] do id, e, segundo, a razão para a demolição do mundo externo são os duros impedimentos que a realidade impõe à satisfação do desejo [*Wunschversagung*], pois o psicótico sente tais impedimentos como intoleráveis. (...) O efeito patogênico dessa privação dependerá do eu. É preciso saber se, em uma situação de tensão causada por um conflito, ele permanece fiel à sua dependência do mundo externo e tenta silenciar o Id ou se ele se deixa subjugar pelo id e, dessa forma, desgarra-se da realidade (FREUD, 1924/2007, p. 96).

Ainda em 1924, outro artigo, “perda da realidade na neurose e na psicose”, retoma a distinção entre os mecanismos de defesa e suas consequências para as relações do eu com a realidade. Este artigo apresenta uma tese notável: a perda da realidade não é privilégio da psicose, mas do ser humano, que, na medida em que fala, perde o que seria uma natureza e, desta forma, perde a realidade. A diferença não residiria, portanto, na perda ou não da realidade, mas em modos distintos de produzir esta perda de realidade.

Na neurose, a perda da realidade é consequência do fracasso do recalque e “a perda da realidade afeta justamente aquela parte da realidade cujas exigências intoleráveis desencadearam o recalque contra a pulsão” (FREUD, 1924/2007b, p. 127). Já na psicose, a perda da realidade é consequência da “criação de uma nova realidade que não mais cause o mesmo impacto que a realidade abandonada causava” (FREUD, 1924/2007b, p. 128). Observe então que, nos dois casos, é sobre um “segundo tempo” que a perda da realidade se constitui: “enquanto na neurose a fuga é utilizada para evitar uma parte da realidade, na psicose essa parte é simplesmente reconstruída. Ou seja, na psicose, a fuga inicial é seguida por uma fase ativa de reconstrução; na

neurose, a obediência inicial é seguida por uma tentativa de fuga posterior” (FREUD, 1924/2007b, p. 129).

Na psicose, então, um novo mundo quer se sobrepor à realidade externa (novo mundo que é construído no delírio), enquanto na neurose, como nas brincadeiras das crianças, um mundo de fantasia é construído sobre parte da realidade, que passa a ser dotada de um sentido secreto ou simbólico. Esse sentido secreto aparece então equivalendo à noção de fantasia na neurose – tributária do recalque – enquanto na psicose não haveria exatamente fantasia e sim delírio:

(...) a fantasia fundamental só entra em cena a partir da operação do recalque originário, cujo efeito primordial será o da instalação dessa fantasia fundamental como uma espécie de escudo protetor em relação ao real do gozo. Caso a fantasia não seja instaurada, ou seja, caso haja uma falha no recalque originário, como ocorre na psicose, a pulsão de morte passa a operar de forma direta e sem freio, e é como uma tentativa de substituir a falha da instauração da fantasia inconsciente que o psicótico construirá seu delírio. O delírio é, na psicose, uma tentativa de suplência da não-instauração da fantasia fundamental. A grande reviravolta que Freud operou em relação à concepção psiquiátrica das psicoses foi a de enunciar que o delírio não é a psicose, mas, ao contrário, a tentativa de cura da psicose. Ou seja, o delírio é a tentativa, mais ou menos exitosa – mais exitosa na paranóia, quando ele comparece de modo sistematizado, e menos exitosa na esquizofrenia –, de reconstituir este verdadeiro filtro da fantasia que opera na neurose de modo a proteger o sujeito do encontro com o real em jogo na pulsão de morte (COUTINHO JORGE, 2005, p. 179).

O delírio paranóico e a alucinação são considerados como tentativas de reconstrução. Após a catástrofe, o paranóico reconstrói o mundo através do delírio e, nas alucinações, Freud reconhece uma luta entre o recalque e uma tentativa de restabelecimento, por devolver a libido novamente a seus objetos (FREUD, 1911/1976).

2.3 A psicose e suas relações com a Linguagem: formulações freudianas

Em 1915, antes da publicação dos artigos que traçam a diferença de procedimento na neurose e na psicose, Freud publica “O inconsciente” (FREUD, 1915/2006) e nesse artigo importantes referências são feitas sobre a noção de reconstrução na esquizofrenia. Se no texto sobre o narcisismo Freud afirma que nas neuroses narcísicas há uma retirada da libido dos objetos e um retorno da mesma em direção ao eu (FREUD, 1914/2004), no artigo “O inconsciente” essa retirada da libido dos objetos é retomada a partir da fala do esquizofrênico:

Nos esquizofrênicos observam-se – especialmente nos estágios iniciais, tão ricos em ensinamentos – algumas alterações na *fala* que merecem especial atenção. A forma de os esquizofrênicos expressarem-se é muitas vezes objeto de grandes cuidados e torna-se “rebuscada” e “floreada”. Ademais as frases desses pacientes sofrem de uma desorganização específica na sua estrutura, o que nos faz considerar a fala dos doentes desprovidas de sentido. No conteúdo dessas falas, muitas vezes prevalecem referências a uma relação com os órgãos ou com as inervações do corpo (FREUD, 1914/2004, p. 45-6).

Freud se refere a uma paciente de Tausk que, depois de uma discussão com o amante, afirmou: “os olhos dele não estão certos, eles estão alterados, distorcidos, tortos” (FREUD, 1914/2004, p. 46). Falando do amante, por sua vez, dissera que “não consegue entendê-lo, cada vez ele tem uma aparência diferente, ele é um hipócrita, um distorcedor de olhos”. Tausk articula então: “ele torceu e virou os olhos dela, agora é ela quem tem os olhos revirados, distorcidos, não são mais dela aqueles olhos, ela agora vê o mundo com outros olhos” (FREUD, 1914/2004, p. 46). Em outra situação, a mesma paciente está na igreja e sente um solavanco, precisa se colocar em outra posição [*stellen*] como se alguém a colocasse nessa posição, como se ela fosse colocada. Mais uma vez Tausk observa que, ao falar do amado, diz que ele a transformara de uma moça fina em uma moça ordinária, ele a deslocou [*sie verstell*]. Freud observa que a fala, aqui, se tornou uma “linguagem dos órgãos”:

[...] destaco em todo esse raciocínio a prevalência de um elemento cujo conteúdo é uma inervação corporal (ou antes, sua sensação). Uma histérica, aliás, teria, no primeiro caso, revirado os olhos convulsivamente e, no segundo, teria de fato executado o solavanco, em vez de ter sentido o impulso ou a sensação dele. E, ambos os casos, uma histérica não teria pensamentos conscientes e tampouco teria sido capaz de expressá-los depois” (FREUD, 1914/2004, p. 47).

Relacionando as observações dos casos de Tausk e de Bleuler, Freud apresenta a proposição de que, na esquizofrenia, ocorre com as palavras o mesmo processo que transforma os pensamentos oníricos em imagens oníricas, ou seja, as palavras se encontram submetidas ao tratamento do processo primário. As palavras são condensadas [*verdichtet*] e transferem integralmente uma à outra suas cargas de investimento, deslocando-as, de forma que uma única palavra pode assumir a representação de toda uma cadeia de pensamentos. Se este procedimento comparece na neurose nas formações do inconsciente – o sonho, o sintoma, o chiste, o ato falho – na esquizofrenia ele é “exposto”, daí Lacan falar do “inconsciente a céu aberto da psicose”.

E em que consiste esse modo de proceder com a linguagem? Primeiramente, na predominância da relação com a palavra em vez da relação com a coisa [*Sachbeziehung*] – é a equivalência da expressão linguística e não a semelhança dos objetos que determina a substituição, o deslocamento. A proposição de uma diferença entre coisa [*Ding*] e palavra [*Wort*] assume aqui todo seu valor: a relação com a linguagem na psicose se especifica por um modo particular de operar com esta diferença. Na esquizofrenia, se a pessoa desiste dos investimentos de carga no objeto [*Objekt*], por outro lado, mantém o investimento nas representações de palavra.

Se na neurose o recalque passa a ser definido como a recusa em aceitar a tradução da representação de coisa em representação de palavra (então a representação de coisa permanece investida no inconsciente como um objeto investido em segredo), na esquizofrenia são esses “objetos perdidos” que não podem ser recuperados. O superinvestimento nas palavras parece indicar um caminho de recuperação do objeto, na medida em que a representação de palavra compõe uma “parcela” do mesmo. O investimento de carga na representação de palavra constitui então uma tentativa de produção ou de cura, pois “visam a recuperar os objetos perdidos e pode bem ser que, nesse intuito, eles sigam o caminho em direção ao objeto por meio da parcela desse objeto composta pela palavra; no entanto, ao seguirem por essa via, terão que se contentar com as palavras em vez das coisas” (FREUD, 1914/2004, p. 51).

2.4 O Édipo e a Inscrição da falta: as contribuições de Lacan

Em Lacan, os momentos de constituição do sujeito são entendidos em função de uma lógica de onde se extrai duas operações fundamentais: a operação de alienação e de separação. A alienação indica o recobrimento do sujeito pelo significante: “A criança e o Outro encontram-se, na alienação, em posições desiguais: a criança assujeita-se aos significantes do Outro. O saldo desta operação é a entrada na linguagem com a substituição do sujeito por um significante (FINK, 1988). O sujeito advém então como sujeito dividido, entre o significante e o que está fora do significante – ao engajar-se na linguagem o sujeito desaparece sob o significante. A operação de separação, por sua vez, aponta para um desejo de mais alguma coisa, do lado da mãe. Há um endereçamento do olhar para além da criança, o que engendra por sua vez a queda da posição fálica, de correspondência ao desejo do Outro.

O sujeito não está lá desde o começo, aparecendo como efeito de uma operação negativa

quando o significante se coloca em posição de “ficar no lugar de”, de substituir algo através do ou/ou . O significante “apresenta” [*Darstellung*] inscrevendo alguma coisa sobre o que não está. É a própria ausência de ser que é produzida e reconhecida quando o selo do significante se apresenta. A alienação produz a indicação do que não há, do que não está lá - produção de uma falta, que é o primeiro passo depois do nada. Lacan fala da produção da falta como a afirmação de “algo que falta em seu lugar” (*ce qui manque à sa place*), algo que não se encontra onde deveria estar. Dentre os livros da estante há um espaço sem livro, em relação ao qual posso afirmar “o livro não está ali”, embora, no real, nada falte. Para que algo seja dito faltando é preciso que tenha inscrição simbólica, o que indica um lugar num sistema ordenado. Nesse sentido, a alienação institui a ordem simbólica e o lugar do sujeito nesta ordem, que marca sua presença sob a forma de um “não está”. Um lugar é então designado ao sujeito sob o selo de uma primeira inscrição significativa (apresentando justamente que ali o sujeito não está):

A alienação consiste nesse *vel* que – se a palavra condenado não suscita objeções da parte de vocês, eu a retomo – condena o sujeito a só aparecer nessa divisão que venho, me parece, de articular suficientemente ao dizer que se ele aparece de um lado como sentido, produzido pelo significante, do outro ele aparece como afânise (LACAN, 1964/1998, p. 200).

A alienação implica que, escolhendo o ser (o ser do sentido), o sujeito desaparece, nos escapa: “A bolsa ou a vida! Se escolho a bolsa, perco as duas. Se escolho a vida, tenho a vida sem a bolsa, isto é, uma vida decepada” (LACAN, 1964/1998, p. 201). O sujeito lacaniano baseia-se na nomeação do vazio, que é o que sustenta a função do nome próprio. Para além da referência ao significado ou a qualquer referente que almeje universalidade, o nome próprio inscreve, marca, apenas. O nome próprio se relaciona, então, com uma espécie de pura nomeação, que atualiza a constituição mesma do sujeito como efeito de inscrição, de marca, de alienação ao traço:

Muitas vezes esse nome é escolhido muito antes do nascimento da criança, inscrevendo-a no simbólico. A priori esse nome não tem nada em comum com o sujeito; ele é tão estranho para ele quanto qualquer outro significante. Mas com o tempo esse significante – mais, talvez, do que qualquer outro – irá até a raiz do seu ser e tornar-se á inextricavelmente ligado a sua subjetividade. Ele se tornará o significante de sua própria ausência enquanto sujeito, substituindo-o (FINK, 1988, p. 75).

Se a alienação opera um ou/ou, a separação opera um nem/nem. A superposição de duas

faltas indica algo que fica fora da operação de alienação. A separação coloca em cena um Outro barrado, dividido pelo significante, cujo desejo encontra-se mais além, fora do que se pode articular como demanda. Então, se a demanda articula um apelo que o sujeito recolhe no campo do Outro, esta demanda só faz entrever o caráter inapreensível do desejo, a impossibilidade de equivalência entre o nome e a coisa. Algo corre por fora do que o significante apresenta, deixando o sujeito na posição de decifrar o que o outro quer exatamente. Por mais que o outro (semelhante) fale, sempre é possível interrogar: o que ele está mesmo querendo dizer? A criança se interroga a partir do que é indecifrável no discurso do Outro:

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

Nesse intervalo cortando os significantes, que faz parte da estrutura mesma do significante, está a morada do que, em outros registros de meu desenvolvimento, chamei de metonímia. É de lá que se inclina, é lá que desliza, é lá que foge como o furão, o que chamamos desejo. O desejo do Outro é apreendido pelo sujeito naquilo que não cola, nas faltas do discurso do Outro, e todos os *por quês?* da criança testemunham menos de uma avidez da razão das coisas do que constituem uma colocação em prova do adulto, um *por quê será que você me diz isso?* sempre re-suscitado de seu fundo, que é o enigma do desejo do adulto (LACAN, 1964/1998, p. 203).

A falta articulada no campo do Outro é situada então no nível do próprio sujeito. O que falta no Outro corresponde ao sujeito - é o sujeito mesmo que escapa e desaparece a partir do reconhecimento da falta no Outro: “A fantasia de sua morte, de seu desaparecimento, é o primeiro objeto que o sujeito tem a por em jogo nessa dialética, e ele o põe, com efeito - sabemos disto por mil fatos, ainda que fosse pela anorexia mental. Sabemos também que a fantasia de sua morte é brandida comumente pela criança em sua relação de amor com seus pais”(LACAN, 1964/1998, p. 203). Assim, é no nível do desejo do Outro que o desejo do sujeito se constitui: entre os significantes que advém desse campo - do Outro - há uma queda que põe em funcionamento a produção de saber do sujeito como interpretação do que está mais além do significante.

Daí Lacan atentar para o fato de que “não se trata de reduzir a função do significante à nomeação, isto é, a uma etiqueta colocada sobre uma coisa. É deixar escapar toda a essência da linguagem” (LACAN, 1964/1998, p. 224). Trata-se de conferir dialética ao ato de nomeação

como ato que engendra um corte na organização orgânica de uma necessidade. Seguindo essa direção, o *fort-da*, não é lido por Lacan como uma relação de domínio - esse domínio de etiquetar uma coisa sob o selo do significante - mas como a colocação em cena do objeto *a*. Esse objeto *a* pulsão contorna e, por sua função, “o sujeito se separa, deixa de estar ligado à vacilação do ser, ao sentido que constitui o essencial da alienação” (LACAN, 1964/1998, p. 239). Retomaremos a função do objeto *a* adiante, quando estivermos tratando da alucinação verbal.

O sujeito, como vimos, é assujeitado a um significante. Mas vemos que Lacan insiste na necessidade lógica do momento em que o sujeito, como X, só se constitui na operação de queda desse primeiro significante [*Urverdrängung*]. Esse X é então vazio de significância e, justamente por isso, sua inscrição permite a abertura para o sentido, para os distintos valores que podem vir no lugar do sujeito. No entanto, se há abertura para alguns valores, é porque está excluída a possibilidade de todos os valores, ou, todos os sentidos:

No que o significante primordial é puro não-senso, ele se torna portador da infinitização do valor do sujeito, de modo algum aberto a todos os sentidos, mas abolindo todos, o que é diferente. É isto que explica que eu não tenha podido manejar a relação de alienação sem fazer intervir a palavra liberdade. O que funda com efeito, no senso e não-senso radical do sujeito, a função da liberdade, é propriamente esse significante que mata todos os sentidos. É por isso que é falso dizer que o significante no inconsciente está aberto a todos os sentidos. Ele constitui o sujeito em sua liberdade em relação a todos os sentidos, mas isto não quer dizer que ele não esteja determinado. Pois, no numerador, no lugar do zero, as coisas vindas a se inscreverem são significações, significações dialetizadas na relação do desejo do Outro, e elas dão à relação do sujeito ao inconsciente um valor determinado (LACAN, 1964/1998, p. 238).

Na psicose, a solidez da cadeia – esse apanhar da cadeia sem que haja introdução de um intervalo, de uma queda – proíbe a abertura em direção à crença, ou, à interpretação. Não há inscrição desse significante que irá desaparecer e então operar como “menos um” abrindo para as possibilidades - limitadas - do sentido. Como observa Lacan (1964/1998), “menos um não é zero”: o que está em jogo no menos um – no significante primordial que será perdido – é uma grandeza negativa: e “é aí que encontraremos com que designar um dos suportes do que chamamos complexo de castração, a saber, a incidência negativa na qual entra ali o objeto falo” (LACAN, 1964/1998, p. 239).

Há, como diz Lacan, uma “escolha forçada” entre se assujeitar ou não ao Outro, sendo a

psicose uma “vitória” do sujeito sobre o Outro. A decisão de não se assujeitar ao Outro é correlativa à perda de si mesmo, a sujeição estando articulada à constituição mesma do sujeito (efeito de uma divisão). O que não se instaura na psicose é a assimilação da criança por um significante primordial. Se não há inscrição desse significante primordial a partir do qual os outros significantes se ordenam, o efeito é de “errância”: como se não houvesse um centro em torno do qual as significações possam ser medidas, pesadas, calculadas.

Esse centro, como um ponto de *capitón*, amarra a rede de significantes, produzindo um mundo orientado, organizado a partir desse pólo. A referência a um ponto ordenador, ou a ausência dessa referência, permite distinguir duas possibilidades de relação com a linguagem. Na psicose não há amarração de um ponto de *capitón*, o que imprime um abalo na organização do mundo, na ordenação simbólica: “[...] a vida do neurótico é um rumo no qual a significação é dada por uma orientação em relação à qual há erros, mas não errância, esta orientação sendo exemplarmente a necessidade, o serviço da dívida paterna. Já a vida do psicótico é uma errância, mas nem por isso sem significação (CALLIGARIS, 1989, p. 17). Como entender que não haja inscrição desse significante primordial na psicose?

A metáfora paterna é uma operação formulada por Lacan e que busca apresentar o procedimento através do qual um significante assume a função de “apresentar” o desejo da mãe, inescrutável. O Nome-do-pai não equivale, como conceito, aos pais biológicos, ao nome dos pais. O Nome do pai é *um* nome, um significante que desempenha a função paterna de barreira entre a criança e o desejo da mãe. No caso de Hans, por exemplo, Lacan indica que o significante “cavalo” cumpre essa função. Como observa Fink:

[...] a mãe pode estar inclinada a dedicar quase toda a sua atenção para a criança, antecipando cada necessidade, tornando-se acessível e disponível o tempo todo. Em tal situação, o pai ou algum outro membro da família ou algum outro interesse da mãe pode desempenhar uma função muito específica: a de anular a unidade mãe-criança, criando um espaço ou uma lacuna essencial entre elas. No caso da mãe não dedicar atenção alguma ao pai ou a outro membro da família, não conferindo a ele importância alguma, o relacionamento mãe-criança nunca poderá se tornar triangular. Ou ainda, quando o pai ou outro membro da família é indiferente, permitindo tacitamente que a unidade continue ininterrupta, um terceiro termo nunca poderá ser introduzido (FINK, 1988, p. 79).²⁸

²⁸ No caso de pais solteiros, um amante (passado ou presente) ou mesmo um amigo ou parente pode, às vezes, assumir o papel de pai, significando aquela parte do desejo de um dos pais que vai além da criança. É certamente concebível que um dos parceiros de um casal homossexual possa preencher esse papel também, um dos parceiros adotando o papel de provedor, o outro intervindo na relação criança-mãe como terceiro termo. Nos casais heterossexuais encontram-se homens agindo como mães e mulheres agindo como a lei, mas fica claro que as normas

Lacan, abordando a mãe, enfatiza sua função no que diz respeito ao desejo:

O papel da mãe é o desejo da mãe. É capital. O desejo da mãe não é algo que se possa suportar assim, que lhes seja indiferente. Carreia sempre estragos. Um grande crocodilo em cuja boca vocês estão – a mãe é isso. Não se sabe o que lhe pode dar na telha, de estalo fechar sua bocarra. O desejo da mãe é isso. (...) Então, tentei explicar que havia algo de tranquilizador. Digo-lhes coisas simples, estou improvisando, devo dizer. Há um rolo, de pedra, é claro, que lá está em potência, no nível da bocarra, e isso retém, isso emperra. É o que se chama falo. É o rolo que os põe a salvo se, de repente, aquilo se fecha (LACAN, 1970/1992, p. 105).

Se o desejo da mãe é pelo pai, a função paterna protege com a nomeação do desejo do Outro materno: “a linguagem protege a criança de uma situação dual potencialmente perigosa” (FINK, 1988, p.80). O nome é um tipo extraordinário de significante, um significante primordial. Mas de significante primordial haverá a travessia em direção a um significante “plenamente desenvolvido” (FINK, 1988, p.80), que se inclui no movimento dialético dos significantes e passa a reunir uma série de significantes. A linguagem torna possível a substituição posta em funcionamento pela metáfora paterna. Quando um segundo significante é instalado (o Nome-do-pai) o desejo é retroativamente simbolizado, ou seja, assume um lugar na cadeia como S1:

Aqui, o S2 é, portanto, um significante que representa um papel muito preciso: ele simboliza o desejo do Outro materno, transformando-o em significantes. Ao fazê-lo, cria uma fratura na unidade Outro materno – criança e permite à criança um espaço onde pode respirar mais tranquilamente, um espaço próprio. É através da linguagem que uma criança pode tentar mediar o desejo do Outro, mantendo-o à distância... (FINK, 1988, p. 81).²⁹

A separação leva à expulsão do sujeito do campo do Outro, o que também se expressa na *ameaça de castração* freudiana. Não operando o Nome-do-pai, a criança não opera a passagem de uma posição de equivaler à demanda materna para uma posição de produção de saber sobre o desejo do Outro. O que se herda do Complexo de Édipo, uma posição do lado da mulher ou do lado homem, não se realiza, ou seja, o sujeito fica atrelado à dimensão imaginária sem dialética, sem um certo regulamento simbólico. A dimensão imaginária, no que se refere ao sentido, é

sociais não estimulam atualmente a eficácia de tais reversões em substituir o Nome-do-pai ou a função paterna (FINK, 1988, p. 222- nota 10).

²⁹ Ao se instalar o S2, o S1 é determinado retroativamente, o S/ é precipitado e o desejo do Outro assume um novo papel: aquele do objeto a (FINK, 1988, p. 82).

hipertrofiada sem a instalação de um operador negativo, que produza distância entre o sujeito e o Outro. Não há a extração de um objeto que tem como consequência uma impossibilidade de saber entre o sujeito e o Outro. Na psicose, o Outro é invasivo e o sujeito é objeto do Outro.

A relação do sujeito com a linguagem na psicose, portanto, é especificada sobretudo pela ausência de inscrição deste significante primordial, gerado com a operação da metáfora paterna. Se o desejo do Outro pode se fazer apresentar sob um significante, é este mesmo significante que faz baliza, que serve como o centro de um mapa a partir do qual se medem todas as distâncias:

[...] a constituição de um sujeito vai ser inaugurada por uma escrita, marca da antecipação deste sujeito, ligada ao seu traço – unário – de reconhecimento. Há um primeiro tempo que, recalcado, funda o inconsciente. O segundo tempo, da letra que barra e apaga a marca, é justamente a inscrição do Nome do Pai, que permite o acesso ao terceiro tempo: a dedução de que havia aí um sujeito, a interpretação é sua antecipação fundante. Ainda é preciso que este significante do Nome do Pai seja validado, na particular versão que o sujeito vai lhe dar ao final da trajetória edípica – sua metáfora paterna. Esta vai lhe permitir constituir, ao pô-la à prova, o quarto nó, com que ele vai enodar de uma maneira singular, os três registros do Real, do Simbólico e do Imaginário - para que o sujeito assuma esta estrutura, isto é, seu sintoma. Percebe-se que, de um processo a outro o sujeito muda de posição - passa da relação com um Outro todo poderoso, ao qual se submete, para uma relação com um Outro que é marcado pela falta (BERNARDINO, 2000).

Iremos abordar agora a relação entre o Complexo de Édipo e as possibilidades, para o sujeito, de inscrição da falta. Esta relação nos permitirá pensar a entrada na linguagem como uma operação simbólica responsável pela afirmação de que “algo falta ao real”. O Édipo, deste ponto de vista, é apresentado como “um desenvolvimento crítico, em que desde a origem os objetos, como são chamados, dos diferentes períodos, oral e anal, já são considerados como outra coisa além do que são” (LACAN, 1957/1995, p. 53).

O que está em jogo é a ligação destes objetos da pulsão com os significantes, o que quer dizer que algo do objeto deve ser “perdido” para que o significante possa ser acionado. Em termos freudianos, poderíamos pensar na coisa [*Ding*] e na impossibilidade de abordá-la por inteiro. A palavra viria justamente no lugar dessa parcela inabordável da coisa. No entanto, não é natural que algo da coisa seja tomado como inabordável e a ordem da palavra se relaciona justamente com a instauração de uma falta na ordem da coisa.

Lacan irá propor então níveis de instauração da falta: a privação, a castração e a frustração. “Na castração, há uma falta fundamental que se situa, como dívida, na cadeia simbólica. Na frustração, a falta só se compreende no plano imaginário. Na privação, a falta está

pura e simplesmente no real, limite ou hiância real” (LACAN, 1957/1995, p. 54). A privação diz respeito ao fato de que a falta está no real, ou seja, não é o sujeito quem a formula: “quando falamos aqui de privação, não se trata de uma privação experimentada” (LACAN, 1957/1995, p.56). Como o sujeito é levado a simbolizar o real, a falta de objeto? Esta é a questão. “O fato de que, para a mãe, a criança esteja longe de ser apenas a criança, já que ela é também o falo, constitui uma discordância imaginária, sobre a qual se formula a questão de saber de que maneira a criança, tanto menino quanto menina, é induzida, ou introduzida, aí” (LACAN, 1957/1995, p. 56). Lacan retoma a crítica da “simbiose entre mãe e bebê”, assinalando que este “encontro” com o objeto só pode ser formulado “depois”, como perdido. Assim, “o que é característico na origem é o rumor e o furor das pulsões e trata-se justamente de saber como algo como uma ordem pode se estabelecer a partir daí” (LACAN, 1957/1995, p. 66).

Existe, de saída, um objeto real. Em função de uma periodicidade na apresentação do objeto, um certo modo de relação vai se estabelecer sem que haja ainda um eu. Temos aqui a modalidade de relação autoerótica tal como Freud propõe, onde não há eu nem outro. Existe também, de saída, um agente, que nesse caso é a mãe. O elemento novo que a mãe introduz, como agente da frustração, é a presença-ausência:

A mãe é outra coisa que não o objeto primitivo. Ela não surge como tal desde o início, mas, como frisou Freud, a partir desses primeiros jogos, jogos de domínio sobre um objeto perfeitamente indiferente em si mesmo e sem nenhuma espécie de valor biológico. No caso, é uma bola, mas poderia ser igualmente qualquer coisa que uma criancinha de seis meses deixasse cair da beira da cama para tornar a apanhar em seguida. [...] A presença-ausência é, para o sujeito, articulada no registro do apelo. O objeto materno é chamado, propriamente, quando está ausente – e quando está presente, rejeitado, no mesmo registro que o apelo, a saber, por uma vocalização (LACAN, 1957/1995, p. 67-8).

A presença- ausência mostra a emergência de um elemento diferente do objeto real, que consiste os primórdios de uma relação com um objeto real, “com sua escansão e as marcas, ou traços, que dele restam” (LACAN, 1957/1995, p. 68). Temos aqui os primórdios de uma relação simbólica. Mas, qual é o momento de virada, o momento chave, que vai permitir a saída de uma relação primordial com o objeto real em direção a uma relação mais complexa? Quando a mãe, como agente simbólico (do ponto de vista do seu funcionamento e não de uma simbolização da criança) e distinta do objeto real, passa a não responder ou só responde a seu critério. Daí a mãe torna-se real e o objeto, simbólico. A mãe surge aqui como potência em relação a qual a criança

está numa relação de dependência: se essa potência responde, o acesso aos objetos é possível:

Estes objetos que eram até então, pura e simplesmente, objetos de satisfação, tornam-se, por parte dessa potência, objetos de dom. [...] Em suma, os objetos, no sentido em que os entendemos aqui, que não é metafórico, os objetos apreensíveis, possuíveis, [...] – os objetos que a criança quer reter consigo não são mais tanto objetos de satisfação, e sim a marca do valor dessa potência que pode não responder, e que é a potência da mãe (LACAN, 1957/1995, p. 69).

A partir desse momento abre-se a possibilidade de um objeto intermediário como “objeto de dom”. Outra questão se coloca neste ponto: em que momento, sob que condições, a criança pode sentir-se despossuída de algo que passa a exigir da mãe? Em que momento percebe que não é ela quem é amada, mas uma certa imagem? Em outras palavras: sob que condições se estabelece a distância entre ela mesma, como objeto real que se oferta à mãe, e uma certa imagem, esta que a mãe ama? Que a mãe ame uma “imagem” faz toda a diferença: esta imagem não equivale a seu ser, é algo nela – na criança – que a mãe ama. Esse algo é o ponto enigmático que abre a possibilidade de a criança interrogar: O que queres? *Che voi?* Entre o que a criança é e o que o outro nela vê, há uma hiância, uma descontinuidade que coloca o desejo da mãe como algo a ser interpretado. A fantasia, então, vai se constituir na base dessa interpretação que interroga o desejo do outro. Quando essa posição se articula, a mãe é afetada em sua potência – agora falta à mãe esse falo, que se localiza mais além do ser da criança:

No interior dessa simbólica do dom, todas as espécies de coisas podem ser dadas em troca, tantas coisas, com certeza, que é por isso mesmo que vemos tantos equivalentes do falo nos sintomas. [...] Por que tantos elementos de relações pré-genitais entram em jogo na dialética edipiana? Por que as frustrações do nível anal ou oral tendem a se produzir, e chegam a realizar as frustrações, os acidentes, os elementos dramáticos, da relação edipiana [...]? A resposta de Freud visa ao que há de obscuro para a criança naquilo que se passa no nível genital, do qual, é claro, ela não tem a experiência – os objetos que fazem parte das relações pré-genitais, diz ele, são mais acessíveis a representações verbais, *Wortvorstellungen* (LACAN, 1957/1995, p. 125).

O objeto da frustração é um objeto de posição ambígua, pertencente ao corpo próprio, e um objeto que é mais fácil simbolizar, “isto é, prover do signo mais ou menos” (LACAN, 1957/1995, p. 126), pois já assumiu uma certa realização na imaginação da criança³⁰. Observemos que a frustração é frustração de amor e não de gozo: é frustração de alguma coisa

³⁰“A criança pode dizer a si mais facilmente que aquilo que o pai dá à mãe na ocasião é sua urina porque, da sua urina, ele conhece muito bem o uso, a função e a existência como objeto” (LACAN, 1957/1995, p.126).

além de um objeto que se preste à satisfação das necessidades. Lacan retoma Winnicott que, ao propor a noção de objeto transicional, afirma que não é a frustração das necessidades que engendra a realidade:

Não podemos fundar a mínima gênese da realidade no fato de que a criança tenha ou não tenha o seio. Se ela não tiver o seio, tem fome e continua a chorar. Em outras palavras, o que é produzido pela frustração do gozo? Ela produz, no máximo, o relançamento do desejo, mas nenhuma espécie de constituição de objeto, qualquer que seja este (LACAN, 1957/1995, p. 127).

A “imagem” do objeto – tributária da constituição mesma de um objeto – se opera a partir da frustração e então o seio será substituído pelo “bico do seio” (*nipple*). O bico do seio é já imagem e, como imagem, “tem esse caráter de dever nos deter” (LACAN, 1957/1995, p. 128). Se a criança constitui um mundo a partir das frustrações, não se trata de ser frustrada dos objetos de seu desejo numa certa “origem”, mas de constituir um mundo “na medida em que, dirigindo-se para algo que deseja, pode encontrar algo contra o que se choca ou com que se queima” (LACAN, 1957/1995, p. 128). O apelo é fundador da ordem simbólica na medida em que aquilo que é chamado pode ser rejeitado ou não atender. Temos aí uma introdução à ordem da palavra: entrando na ordem simbólica, os objetos são todos objetos interditos. Mas se os objetos reais assumem valor de símbolo (como objetos de dom), o que assume valor simbólico não é bem o objeto, mas a atividade, que coloca a criança em posição de posse desse objeto que, por assim dizer, lhe escapa.

A castração, por sua vez, vai implicar “a presença de um alguém que sempre e em qualquer circunstância é capaz de ganhar” (LACAN, 1957/1995, p. 212). Se a mãe é tomada como potência e, em seguida, esta potência é afetada, o terceiro tempo é aquele em que o falo, destacado desta potência, situa-se junto ao pai. Esse pai, no entanto, só funciona simbolicamente como pai morto: o único que poderia responder absolutamente à posição do pai, na medida em que é o pai simbólico é aquele que poderia dizer, como o Deus do monoteísmo: Eu sou aquele que sou. Mas esta frase, que encontramos no texto sagrado, não pode ser literalmente pronunciada por ninguém” (LACAN, 1957/1995, p. 214). Por que é preciso que o pai tenha sido morto? Para que se estabeleça um interdito: o pai é morto “antes” que os filhos possam lhe arrebatá-lo o objeto. Matar, aqui, implica engendrar um pai incapaz de ser morto: ele já o foi, antes da história.

Detendo-nos na castração, vejamos que Lacan a define como “a apreensão no real da

ausência de pênis na mulher” (LACAN, 1957/1995, p. 223). Do ponto de vista do real, nada falta e aí temos a vertente da privação, que justamente indica que o sujeito não articula uma falta nesse real. Ao corpo da mulher, nada falta. É do lado do sujeito, então, que vai se produzir um “objeto imaginário” em relação ao qual a mãe foi castrada. A castração, nesse sentido, nunca se refere a um objeto real e sim a um objeto imaginário a partir do qual irá se ordenar a dívida e, portanto, a cadeia simbólica.

O pai simbólico é uma necessidade da construção simbólica, por isso só pode ser alcançado por uma construção mítica. Este pai é o significante por excelência, um puro nome, o Nome-do-Pai: “um dado irredutível do mundo do significante” (LACAN, 1957/1995, p. 225). O pai imaginário, por sua vez,

[...] é aquele com que lidamos o tempo todo. É a ele que se refere, mais comumente, toda a dialética, a da agressividade, a da identificação, a da idealização, pela qual o sujeito tem acesso à identificação ao pai. [...] Se o chamamos de imaginário, é também porque ele está integrado à relação imaginária que forma o suporte psicológico das relações com o semelhante [...]. É o pai assustador que conhecemos no fundo de tantas experiências neuróticas, e que não tem de forma alguma, obrigatoriamente, relação com o pai real da criança. Vemos intervir ocasionalmente nas crianças uma figura caricata do pai, e também da mãe, que tem somente uma relação extremamente longínqua com aquilo que esteve presente do pai real da criança, e que é unicamente ligada à função desempenhada pelo pai imaginário num momento dado do desenvolvimento (LACAN, 1957/1995, p. 225).

O pai real é de apreensão impossível, por conta da interposição de fantasias e da própria relação simbólica. No entanto, ele responde por uma função de destaque no complexo de castração:

Há o pai simbólico. Há o pai real. A experiência nos ensina que, na assunção da função sexual viril, é o pai real cuja presença desempenha um papel essencial. Para que o complexo de castração seja pelo sujeito verdadeiramente vivido, é preciso que o pai real jogue realmente o jogo. É preciso que ele assuma sua função de pai castrador, a função de pai sob sua forma concreta, empírica, diria quase degenerada, sonhando com o personagem do pai primordial e a forma tirânica sob a qual o mito freudiano a apresentou para nós. É na medida em que o pai, tal como existe, preenche sua função imaginária naquilo que esta tem de empiricamente intolerável, e mesmo de revoltante quando ele faz sentir sua incidência como castradora, e unicamente sob este ângulo – que o complexo de castração é vivido (LACAN, 1957/1995, p. 374).

A assunção do Nome-do-Pai – aquele que vem no lugar do desejo da mãe – está na base da

assunção do significante. A sua instauração permite apreender que, se há um nome que suporta o desejo da mãe, é possível que os objetos sejam postos em função de significante:

Viga mestra da estrutura subjetiva, o pai simbólico – Nome-do-Pai – é rigorosamente um nome, um significante, o significante por excelência que nomeia como sexual o obscuro desejo da mãe. O pai é nome que corta. Corte na carne para produzir o sexual – *secare* quer dizer separar, seccionar. O pai separa da mãe o filho apontando para ambos um alhures onde acena o desejo, um desejo para além da mãe e do filho. Essa é a Lei do Pai, lei da castração e do desejo que vincula num destino indissociável desejo e lei (SOUZA, 1991, p. 14).

O Nome-do-Pai, portanto, é efeito de uma operação metafórica, “cuja função no complexo de Édipo é ser um significante que substitui o primeiro significante introduzido na simbolização, o significante materno” (LACAN, 1958/1999, p. 180). A partir de uma interrogação sobre o “sentido” da presença-ausência da mãe como potência, uma resposta se apresenta: a de que “o significado das idas e vindas da mãe é o falo” (LACAN, 1958/1999, p. 181). A função do falo permite que a criança saia de uma posição assujeitada ao obscuro desejo materno, assujeitada à lei materna como uma lei de caprichos. Se vimos anteriormente como se ordenam os três níveis da falta, vejamos agora como se ordenam os três tempos do Édipo:

Em primeiro lugar, a instância paterna se introduz de uma forma velada, ou que ainda não aparece [...] a questão do falo já está colocada em algum lugar da mãe, onde a criança tem de situá-la”. [...] Em segundo lugar, o pai se afirma em sua presença privadora, como aquele que é o suporte da lei, e isso já é feito de maneira velada, porém de um modo mediado pela mãe, que é quem o instaura como aquele que lhe faz a lei [...]. Em terceiro lugar, o pai se revela como aquele que tem (o falo). É a saída do complexo de Édipo [...] a identificação com o pai é feita neste terceiro tempo [...] Essa identificação chama-se Ideal do eu” (LACAN, 1957/1995, p. 200).

O Nome-do-Pai é o significante que, se produzido, designa os efeitos de significado, “na medida em que o significante os condiciona por sua presença de significante” (LACAN, 1958/1995, p. 697). A função simbólica instaurada pela metáfora materna permite que o sujeito se sirva do significante como o que se articula ao sentido. Diante da “bocarra do crocodilo” que se abre diante dele – bocarra que pode fechar de acordo com seu capricho – o falo se apresenta como um “pedaço de pau” que serve para encaixar lá, na bocarra. O falo se encontra, então, junto ao Pai. No lugar do sujeito responder com seu ser, é com um “pedaço”, um “significante”, que ele se protege: o Nome-do-Pai substitui o sujeito nesta hora, vai em seu lugar,

e a partir daí opera como “puro significante” que nomeia, pura e simplesmente, o desejo da mãe. A coisa funciona mais ou menos assim: que se saiba exatamente o que a mãe deseja, isso não se sabe; não se sabe o que isso significa, mas que existe um nome para isso, existe. Esse nome passa a funcionar como ponto ordenador dos efeitos de significação, como ponto de *capitón* em torno do qual irão girar os efeitos de significação.

Na neurose, esse significante persiste em estado de recalcado e insiste em se representar ao significado através de seu automatismo de repetição. Na psicose, diante da interrogação, da bocarra, o que advém é “um simples furo, o qual, pela carência do efeito metafórico, provocará um furo correspondente no lugar da significação fálica” (LACAN, 1956/1998 p. 564). Não há significante que se apresente estabilizando os efeitos de significação. Há uma falha na simbolização primordial que se desenvolve segundo as leis da metáfora e da metonímia: “É num acidente desse registro e do que nele se realiza, a saber, a forclusão do Nome-do-Pai no lugar do Outro, e no fracasso da metáfora paterna, que apontamos a falha que confere à psicose sua condição essencial, com a estrutura que a separa da neurose” (LACAN, 1956/1998, p. 582). A *verwerfung* (rejeição, repúdio, forclusão) define, dessa forma, um acontecimento arcaico que sobrevém no nível do significante:

Se imaginássemos a experiência como um tecido, isto é, ao pé da letra, como um pedaço de pano constituído de fios entrecruzados, poderíamos dizer que o recalçamento figuraria nele por algum rasgão, mesmo que grande, sempre passível de ser cerzido ou consertado, enquanto que a forclusão seria uma espécie de buraco original que nunca seria suscetível de reencontrar sua própria substância já que esta nunca foi outra senão substância de buraco; ele só poderia, esse buraco, ser preenchido, sempre imperfeitamente, por um “remendo”, para retomar o termo freudiano citado em exergo (LECLAIRE, 1991, p. 117).

A forclusão designa, assim, “uma experiência marcada pelo selo indelével de uma falta radical, de um “buraco no significante” anterior a qualquer possibilidade de negação e, portanto, de recalçamento” (LECLAIRE, 1991, p. 118). É uma operação no nível primeiro do significante – diferente do recalque, que opera no nível mais estruturado e complexo da significação – e que produz uma experiência da realidade onde o imaginário prevalece em detrimento do simbólico.

2.5 *Bejahung* e *Verwerfung*

Aproximamo-nos agora dos primórdios do processo de simbolização e dos acidentes que

podem advir nesse processo: “Previamente a qualquer simbolização – essa anterioridade não é cronológica, mas lógica – há uma etapa, as psicoses o demonstram, em que é possível que uma parte da simbolização não se faça” (LACAN, 1956/1985, p. 97).

Pensemos, primeiro, a *bejahung*: há uma afirmação primordial, que Freud define como juízo de existência e este primeiro julgamento só é possível por meio da criação do símbolo da afirmação. É importante salientar que Freud não impõe como condição da afirmação primordial a existência do objeto, nem a afirmação de um atributo do objeto (juízo de atribuição):

A lógica formal declara que só se pode dizer não a partir de uma proposição positiva, a partir de uma afirmação, que não se pode negar o que não existe, que só se pode negar o que existe, que ($\sim p$) não pode existir sem (p) - suposição lógica do que é primário - mas nosso equívoco é pensar que (p) deve existir no nível empírico. No nível do primeiro julgamento (p) é mítico e portanto, ($\sim p$) supõe que existe (p), mas essa suposição da existência de (p) não é necessariamente fatural, é primária no sentido de mítica (GERBASE, s/d, p. 03).

A *verwerfung* indica a não afirmação do juízo de existência, diferente do recalque, que opera sobre o juízo da existência. Assim, o recalque é um tipo de expulsão que deixa traços e a forclusão um tipo de abolição simbólica. A *verwerfung*, então, se opõe a uma afirmação primária, que é a primeira manifestação da ordem simbólica. As estruturas – neurótica, psicótica e perversa – são tributárias da relação que o sujeito estabeleceu com esta afirmação primordial que, por sua vez, é tributária da designação de um significante que possa suportar o desejo do Outro:

Podemos dizer que estas saídas estruturais são as soluções do sujeito neurótico, pode lhe faltar um significante, ele pode não dispor de um significante, como no caso *Signorelli*, mas o significante está lá, ele pode, por meio de derivações, *Botticelli*, *Boltraffio*, *Traffoi*, achar o significante que falta, e isto é o que se chama constituir-se no nível simbólico. Para outros sujeitos, para os quais não se efetuou essa afirmação primordial, a *Bejahung*, dito de outro modo, para os quais se efetuou uma forclusão, a *Verwerfung*, temos a solução assim denominada da psicose (GERBASE, s/d, p. 4).

Diferentes relações com a linguagem se depreendem daí, diferentes relações com os efeitos de sentido: “uma experiência está no nível da estranheza, da perplexidade do significado, a outra, a do esquecimento do nome próprio, está na dimensão da não disposição do significante” (GERBASE, s/d, p. 4). Na psicose, a *Verwerfung* corta pela raiz toda manifestação da ordem simbólica, quer dizer, “da *Bejahung* que Freud enuncia como o processo primário em que o juízo atributivo se baseia e que não é outra coisa senão a condição primordial para que, do real, algo

venha se oferecer-se à revelação do ser, ou, para empregar a linguagem de Heidegger, seja deixado-ser” (LACAN, 1956/1998, p. 389). Da posição psicótica uma *força* externa impõe-se ao sujeito. Não há questão, se considerarmos a vertente de “extração” que pressupõe toda questão. Se há questão, há interpretação. O neurótico interpreta e como efeito de interpretação há algo que cai entre o real e a face imaginária da interpretação. O neurótico é aquele que reconhece uma perda e esse reconhecimento produz, no mesmo ato, uma função de ligação, de costura, entre significante e significado. É porque o neurótico faz operar sobre o real uma perda que pode, dialeticamente, dispor de uma função de engate, de amarração para ligar os registros e para articular significante e significado.

A possibilidade de instaurar um objeto ausente está em íntima relação com a entronização da fantasia – o que nas crianças pode ser apreendido nas manifestações do jogo e da brincadeira. As crianças psicóticas se encontram num impasse relativo à extração deste objeto, irão apresentar também um impasse no que diz respeito à possibilidade de brincar. É toda a dimensão da fantasia que assume um outro estatuto:

Em “Além do Princípio do Prazer”, como se sabe, Freud mostrou como a criança faz a aprendizagem desse domínio simbólico (pontuado pelas palavras: “fort” – “da”) e insistiu que a solução não está no lado da *gratificação*, que mantém o sujeito no registro do princípio do prazer e não conduz a mais do que a uma forma de retardamento e de bloqueio. Ao contrário, ele mostrou que o importante é a ausência, que está na origem do desenvolvimento do pensamento simbólico e conduz ao princípio de realidade. A realidade a se dominar, do ponto de vista de Freud, é muito mais a ausência de objeto. [...] A questão que Freud coloca não diz respeito simplesmente à perda de realidade (na psicose), mas também à possibilidade de criar substitutos imaginários a uma realidade insatisfatória (graças a essa reserva de fantasia). Pois esta forma de uso do imaginário (que só com desgastes pode tomar o lugar da realidade externa) é uma dificuldade que encontramos na psicose (MANNONI, 1989, p. 59).

Na psicose, como vimos, o Édipo não tem valor operatório. A proibição do incesto não funciona de modo a extrair um objeto do campo de acesso pulsional. A mãe, proibida na interdição do incesto, é a figuração mesma do objeto enquanto inapreensível. Pelo menos um objeto não é apreensível, pelo menos um é extraído para que outro venha em seu lugar instaurando o funcionamento simbólico. Que a mãe não esteja presente, isso pode ocorrer a todos, mas que essa ausência seja inscrita ao nível do símbolo, é sobre o que incide a complexa diferença entre a neurose e a psicose. O Édipo, então, não indica de forma simplória uma proibição em relação à qual podemos nos libertar ou não, mas é a formulação freudiana que tenta

dar conta da inscrição do sujeito na linguagem, da entrada na cultura. A questão é o complexo que põe em funcionamento uma interdição que tem peso, uma espécie de interdição-meta. Quando afirmamos que na psicose o Édipo não tem valor operatório, isso equivale a dizer que, entre as exigências pulsionais e a realidade, a elisão opera na realidade. Essa elisão incide sobre a representação-meta.

Vejamus então: se não há extração de um objeto – instauração de um objeto como ausente, como perdido – não há como ocorrer a operação do recalque, pois o recalque incide sobre uma afirmação primordial – há um – que se opera sobre um fundo de ausência. A afirmação primordial equivale a uma operação de metáfora em que um significante vem no lugar de outra coisa – vem significar o obscuro desejo do Outro. Se há um significante capaz de ancorar o desejo do Outro, capaz de sustentá-lo, já não é o Ser do sujeito que se oferta ao Outro, mas um “Nome”, um significante que tem a função de nomear esse desejo. Se o Outro deseja um Nome – e o nome não significa – é neste ponto que se franqueia as relações do sujeito com a significação, pois a partir daí ele poderá “sondar” o desejo do Outro. Sondar o desejo quer dizer que, por mais que se diga, nunca encontraremos exatamente a significação deste desejo, o que mantém o neurótico numa relação de busca que é ao mesmo tempo sua defesa. O neurótico nunca sabe o que o Outro deseja e, por isso, pode ficar circulando em torno da demanda. Na psicose, não há significante com peso para efetuar esta “ancoragem”, ficando o sujeito numa posição sem dialética, onde os significantes podem deslizar sem produção de sentido ou o sentido pode ser apreendido sem “dúvida”. No primeiro caso estamos no campo da esquizofrenia e, no segundo, no campo da paranoia.

Temos então duas proposições que se articulam: a ausência de composição dialética na experiência psicótica e a ausência de questão, já que o sujeito apresenta a resposta impassível. Então não se trata de uma resposta a dar ao sujeito, na psicose. Trata-se, seguindo na direção contrária, de retraduzir a resposta em questão. Introduzir a dimensão da questão a partir da resposta que o sujeito apresenta tem como efeito uma certa dialetização da experiência (LECLAIRE, 1991).

2.6 A esquizofrenia

A esquizofrenia, como entidade clínica, é tributária da descrição levada a cabo por psiquiatras como Kraepelin, Kahlbaum e Bleuler³¹ e pela teoria freudiana do inconsciente e da libido. Antes de Bleuler, Kraepelin descreve as manifestações da esquizofrenia sob a designação de *dementia praecox* (demência precoce), termo inventado em 1856 por Morel. Kraepelin enquadra a demência precoce, a demência paranóide e a catatonia no quadro geral dos processos psíquicos degenerativos. Para que o diagnóstico de demência precoce fosse estabelecido, considerava fundamental a apresentação de uma problemática no campo da vontade, o que Lacan veio situar, na esteira de Freud, como “zerificação do desejo”. As manifestações fundamentais, na perspectiva de Kraepelin, são: redução afetiva, indiferença resultando na falta de vontade, distúrbio do fluxo de pensamento e perda da unidade interna. Na passagem seguinte, em que apresenta um caso clínico, encontramos algumas referências nesse sentido:

Além da decadência intelectual e da perda de reacções afectivas, o doente oferece ainda à nossa observação alguns pontos importantes. Primeiro é o riso néscio e vazio, sintoma frequente na demência precoce. Este riso não corresponde a qualquer sintoma de alegria; alguns doentes lamentam-se de serem constrangidos a rir enquanto as suas ideias não os conduzem de modo algum a isso. Outros sinais importantes são os trejeitos, as contorções e os tremores da face. Notamos também tendência para usar linguagem bizarra, fazer jogos de palavras por assonância sem se preocuparem com o sentido; esta particularidade faz parte integrante da enfermidade. Enfim, estes doentes têm uma maneira característica e muito própria de cumprimentar; estende-se-lhes uma das mãos aberta e eles estendem a sua hirta. Este fenómeno revela-se sempre muito nítido na demência precoce (KRAEPELIN, 1905/2007, p. 18).

Com Lacan, esta perda será tomada como fundamento de todas as manifestações, pois é a consequência subjetiva da ausência de um significante-mestre (S1) que possa representar o sujeito para outro significante. A perda de unidade descrita por Kraepelin encontra expressão conceitual através das categorias que esclarecem a dispersão dos significantes na esquizofrenia, que veremos adiante.

No ano em que Freud publica “Notas sobre o relato autobiográfico de um caso de paranoia”, o famoso *Caso Schreber*, Eugen Bleuler publica *Demencia praecox ou o grupo das*

³¹KRAEPELIN, E. (1905/2007). A demência precoce – v. I, II, III. Lisboa: Editora Climepsi. BLEULER, E. (1911/2005). *Dementia praecox ou Grupo das esquizofrenias*. Lisboa: Editora Climepsi. KHALBAUM, K. (1884). Über jugendliche Nerven- und Gemütskranke und ihre pädagogische Behandlung in der Anstalt. In: *Allgemeine Zeitschrift für Psychiatrie*, Berlin, H. 44.

esquizofrenias, onde abandona o termo demência precoce e propõe sua substituição pelo termo esquizofrenia:

Chamo à demência precoce *esquizofrenia* porque, conforme espero demonstrar, a cisão das funções psíquicas mais diversas é uma das suas características importantes. [...] Existe em todo caso uma *cisão mais ou menos clara das funções psíquicas*: se a doença é forte, a personalidade perde a sua unidade; é ora um ora outro dos complexos que representa a pessoa: a influência recíproca dos diversos complexos e aspirações é insuficiente ou está mesmo ausente; os complexos psíquicos deixam de confluir, como no sujeito são, num conglomerado de aspirações que possui uma resultante homogênea, mas um complexo domina temporariamente a personalidade, enquanto outros grupos de representações ou de aspirações são afastados por clivagem e ficam parcial ou totalmente inoperantes (BLEULER, p. 1911/ 2005, p.53).

Ainda que suponha uma base orgânica para os fenômenos encontrados na esquizofrenia, “a esquizofrenia de Bleuler é freudiana, pois ele busca um sentido para os sintomas à luz dos mecanismos de formação dos sonhos, levando em conta o sujeito do inconsciente” (QUINET, 1999, p. 81). Bleuler introduz a causalidade psíquica na psiquiatria e situa a esquizofrenia como uma reação do sujeito em determinado momento de sua história. O desencadeamento é considerado por Bleuler como algo particular.

A recusa de Bleuler ao termo demência precoce se deve, além da confusão que o termo permitia entre quadros diferentes, à sua discordância de uma evolução inexorável para a demência. Esquizofrenia é o termo escolhido, como vimos, por indicar o que considera fundamental: a mente cindida (*esquizo frenus*) e seus efeitos no campo das associações, da afetividade e da relação com a realidade. Freud conserva o termo para designar um funcionamento marcado pela retirada da libido do mundo externo e seu retorno ao autoerotismo. Chega a propor o termo parafrenia, mas volta a utilizar esquizofrenia. Para Freud, a distinção entre esquizofrenia e paranoia se pauta nos destinos diferentes da libido – na esquizofrenia a libido retorna ao autoerotismo e na paranoia retorna ao narcisismo – e nos procedimentos de constituição de uma “realidade”. Assim, “utiliza preferencialmente o termo paranoia quando há delírio, mas prefere se referir à esquizofrenia ao descrever o distúrbio das associações e o inconsciente a céu aberto da psicose” (QUINET, 1999, p. 82). Em Lacan, encontramos a paranoia relacionada ao tempo de constituição do eu, estando relacionada às operações em andamento no “estágio do espelho” onde o eu emerge como outro. Já a esquizofrenia é tributária de um tempo anterior, onde as pulsões autoeróticas não teriam sido ainda reunidas sob a égide da imagem

ortopédica do eu.

Bleuler apresenta a *esquize* do sujeito em relação à realidade nos termos de um autismo, apontando o “desligamento da realidade combinado com a predominância relativa ou absoluta da vida interior” (BLEULER, 19011/2005, p. 109). Os complexos, segundo Bleuler, se autonomizam, sem que haja prevalência de um sobre outro, sem que haja um núcleo ordenador que crie uma espécie de hierarquia entre eles. Este núcleo ordenador é a representação-meta (também chamada representação da direção ou da finalidade) que solda os anéis da cadeia associativa do pensamento, que garante também ao eu uma síntese. A representação-meta orienta uma cadeia complexa de ideias, um certo número de metas menores, secundárias. O funcionamento da esquizofrenia é explicado por Bleuler pelo desaparecimento da representação-meta, o que tem como consequência um estado de desagregação análogo à associação livre, ao sonho ou ao devaneio. Das determinantes da direção das suas ideias, “a mais importante, a representação da finalidade, está ausente. [...] A coesão das ideias está, portanto, aqui assegurada por uma espécie de conceito genérico, mas não por uma representação da direção ou da finalidade” (BLEULER, 1911/2005, p. 63). Bleuler apresenta como exemplo os escritos de um jovem:

Na fase da Lua Nova, venuss encontra-se no céu de Agosto do Egipto e ilumina com seus raios luminosos os portos comerciais, Suez, Cairo e Alexandria. nesta cidade de califado historicamente célebre existe o museu dos monumentos assírios da Macedônia. Aí crescem, além das colunas de milho pissang, a aveia, o trevo, a cevada igualmente bananas, figos, limões, laranjas e azeitonas. O azeite é um molho de licor árabe, com o qual os afegãos os mouros e os muçulmanos fazem criação de avestruzes. O pissang indiano é o whiyski dos parsis e dos árabes. O parsi ou caucasiano exerce tanta influência no seu elefante como o mouro no seu dromedário. O caamelô é o desporto dos judeus e dos indianos. Na Índia cresce admiravelmente a cevada, o arroz e a cana-de-açúcar isto é a alcachofra³². Os brâmanes vivem em castas no Belaquistão. Os Tchirguizes vivem na manchúria da China. A China é o Eldorado do pawnee (BLEULER, 1911/2005, p. 62).

Em Freud a representação-meta inconsciente funciona como núcleo em torno do qual os significantes se encadeiam. Esta representação pode ser inferida nas formações do sonho, da histeria e mesmo da paranoia. A esquizofrenia coloca para Freud um estado difícil de conceber na medida em que exige supor um pensamento desprovido de representação-meta, o que o leva a

³²O tradutor do alemão para o português observa em nota: *Zuckerstock* (cana-de-açúcar) e *Artischock* (alcachofra) (BLEULER, 19011/2005, p. 62).

propor a figura da assíntota³³. A tese de Freud sobre o determinismo psíquico se sustenta justamente na existência desta representação-meta que dirige o curso das representações. Retomando os tempos de constituição do sujeito propostos por Lacan, podemos situar na passagem de Quinet a problemática da linguagem na esquizofrenia e sua relação com a noção de ausência de representação-meta:

A representação-meta presente em todo pensamento, consciente ou inconsciente, é tributária do significante-mestre (S1), da lógica significante de Lacan, como significante que representa a incorporação do Nome-do-Pai no lugar do Outro. O S1 é o significante que se articula ao conjunto dos significantes (S1) constituído como rede de saber [...] e sua presença permite a articulação da cadeia significante e o determinismo psíquico com suas leis. [...] A ausência de S1 como suporte das representações-meta do pensamento inconsciente/consciente na esquizofrenia tem como resultado a dispersão dos significantes. À dispersão dos significantes corresponde a dispersão dos membros, dos órgãos do corpo, do pensamento etc. A dispersão se opõe ao enxame, *essaim*, que equivoca com o S1 em francês. O significante-mestre, articulado como tal ao S2 pela repetição significante, corresponde à organização dos significantes como um enxame, por ser um significante coletivizador, articulado a uma rede, rede de saber, que é o inconsciente (QUINET, 1999, p. 88).

Seguindo a direção proposta por Quinet em seu trabalho “A psicopatologia da esquizofrenia: Bleuler com Freud e Lacan”, tomaremos a descrição da fenomenologia da esquizofrenia de Bleuler para depreendermos a estrutura destes fenômenos de acordo com as formulações de Freud e Lacan. Optamos por seguir esta orientação proposta por Quinet por considerarmos que a descrição de Bleuler é extremamente rica – por isso mesmo marca a emergência da esquizofrenia como entidade clínica – e as formulações de Freud e Lacan, por seu turno, permitem avançar no que diz respeito aos mecanismos e leis que regem as manifestações na esquizofrenia.

As manifestações básicas da esquizofrenia, segundo Bleuler, podem ser organizadas em quatro eixos: os distúrbios das associações, da afetividade, o autismo e a ambivalência. Estes quatro eixos referem-se a campos ou zonas de apresentação do que Clérambault (1924/1942) havia denominado “automatismo mental”, termo retomado por Lacan a fim de aclarar seu mecanismo segundo a lógica de constituição do sujeito e da própria linguagem. Organizaremos a exposição a partir de termos diferentes dos que propõe Bleuler por permitirem uma articulação

³³Assíntota: “Para uma curva plana, é uma linha em que a distância entre um ponto P sobre a curva e a linha aproxima-se de zero, quando a distância do ponto P à origem aumenta indefinidamente”. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

mais precisa entre a descrição de Bleuler e a teorização de Freud e Lacan: a relação com a linguagem, a função do imaginário e o estatuto da realidade.

2.6.1 A relação com a linguagem

No distúrbio das associações Bleuler encontra em funcionamento os mecanismos descritos por Freud nas formações do inconsciente (como os sonhos): o deslocamento e a condensação. No entanto, a especificidade da esquizofrenia é que na fala do sujeito estes mecanismos encontram-se “a céu aberto”, como disse Lacan, ou seja, não são cifras a serem decifradas, como na neurose. Não há cifra, o mecanismo encontra-se exposto. O curso do pensamento é interrompido, ocorrendo um descarrilamento da ideação do sujeito, daí a fala se apresentar de forma bizarra:

Das pinhoridades das inhadas das operações de escoptar. Das pinhoridades das conviver das instituintes das reconciliações das ezentificiais das operações das indiretas das lâmpadas das maravilhosas. Das reticenciais das irretangular das reconciliadas das recomendações das irretangular das irretaguarda das reticenciais das operações das escoptar das pinhoridades dos ezentificiais dos tratamentos. Das reticenciais das lâmpadas das maravilhosas das terras. Das reticenciais das germinárias das pinhoridades das lâmpadas das maravilhosas das terras. Das reticenciais das pinhoridades das irretaguarda das terras. Das ezentificiais das germinárias da fumaça das germinárias das cavidades (SOUZA, 1991, p. 23).

Este descarrilamento pode ser agenciado, por exemplo, pela assonância de sons: “*Kopf – Tropf; Frosch – rost – rostig; sauber – Tauber; geschlagen – betrogen – betroffen – beklagen*”³⁴ (BLEULER, 1911/ 2005, p.71). Neusa Souza observa que, sobre esse funcionamento, Schreber dissera que os pássaros miraculosos não entendem o sentido das palavras que dizem, mas “dispõem, em contrapartida, de uma suscetibilidade natural para a consonância dos sons” (SCHREBER, 1903/2010). Bleuler observa, nesse contexto, a formação de palavras através do mecanismo de condensação – os neologismos:

Um catatônico associou a “vela” “vapor à vela” composto por duas associações que se tinham imposto, “barco a vapor” e “barco a vela”. A condensação participa de forma eminente na formação de ideias delirantes e de símbolos e é também a causa de uma legião de neologismos: “trauram” por “traurig” e “grausam”, “schwankelhaft”, composto por fragmentos de três palavras “wankelmütig”, “schwankend”, “nicht standhaft” (BLEULER, 1911/ 2005, p.73).

³⁴ Cabeça – gota; rã – ferrugem – ferrugento; limpo – surdo; batido – enganado – tocado – deplorar.

Outro exemplo nos é oferecido por Neusa Souza: “Fisaragada, dona do mundo, mais que mãe da gente” (SOUZA, 1991, p. 42). Em uma entrevista realizada por Lacan, Gerard, esquizofrênico, apresenta vários dos neologismos que cria: Venúrio [*Vénure*], que reúne Vênus [*Vénus*] e Mercúrio [*Mercure*]; assastinação [*assastination*], que reúne o ato (na partícula *nation*), o assassino [*assassin*] e os assistentes [*assistants*], agentes do assassinato; quebrourado [*l'écraseté*], junção do quebrado [*l'écrasé*] e do estourado [*l'éclaté*] (CZERMAK, 2004). Nesta outra passagem encontramos as operações de deslocamento nas associações de uma mulher:

O médico tinha admoestado uma hebefrênica capaz de trabalhar e de se deslocar bem fora do asilo, porque ela não tinha o quarto arrumado, e ouviu como resposta: “Não quero dinheiro italiano”. À pergunta: “que quer dizer?”, ela respondeu: “*Sou*³⁵, é mesmo dinheiro italiano ou francês; eu não sou *Suberli* (nome de uma empregada que não podia ser levada em conta a propósito do conceito “pôr em ordem”, quanto a Madame Suter, ela morreu”. Ao ouvir esta admoestação, a doente tinha pensado consciente ou inconscientemente no termo habitual em caso semelhante entre as pessoas pouco cultas, mas que o médico não tinha usado, “*Sauordnung*”³⁶, que se pronuncia za-ou ou zou; assim, as palavras – e os conceitos – *Sou*, *Suberli* e *Suter* são parcialmente determinados enquanto a forma negativa da frase exprime que a doente não deseja ser considerada desordenada (*Riklin*)” (BLEULER, p. 1911/ 2005, p.72).

Assim como um significante pode modificar o curso das associações na fala, um acontecimento, a emergência de um objeto, pode modificar o curso do pensamento. Daí a distração ou dispersão tão marcantes. Se o curso do pensamento pode sofrer interferência com facilidade, devido à falta da representação-meta, os efeitos vão desde a fala ininterrupta, contínua, em que o sujeito parece atirar em várias direções, até a suspensão do pensamento, uma espécie de bloqueio que Bleuler denominava barragens, onde o pensamento desaparece, foge. A fala contínua foi descrita por muitos autores sob a insígnia do “fluxo contínuo de ideias” ou da verborragia e a suspensão do pensamento como fuga de ideias.

Se o distúrbio das associações é uma das apresentações do que Clérambault chamou de automatismo mental é porque o pensamento e a fala se autonomizam. Isso fala e isso pensa, a despeito do sujeito:

A paciente chama os ecos e comentários de suas intuições, pois são fenômenos

³⁵ “*Sou*: moeda de pouco valor. (*N. Do T.*)” (BLEULER, p. 1911/ 2005, p.72).

³⁶ *Sauordnung* significa grande desarrumação. (*N. Do T.*)” (BLEULER, p. 1911/ 2005, p.72).

que auguram, antecipam ou retomam o que foi pensado. 'A intuição é o fato de pensar algo antes'. [...] 'Às vezes podem ser também palavras ao meu respeito sem saber, as pessoas, é muito vago, talvez uma crítica'. Pode ser também o 'sentimento de submeter-se, de fazer coisas que não gostaria de fazer, de dizer coisas que não gostaria de dizer'. [...] 'Eu não consigo dizer de onde vem a voz'. Em resumo, ela diz coisas e ao mesmo tempo é uma voz, onde reencontramos, assim, essa oscilação tão frequente na psicose, entre o assumir a palavra e a sua exterioridade. Tudo o que relatamos tem um aspecto sempre breve, pontual, errático. É um esboço de automatismo mental (CZERMAK, 2004, p. 103).

Saussure retoma a afirmação mais comum sobre o signo linguístico para questioná-la: o signo não é o que liga um nome a uma coisa. É, em primeiro lugar, um fragmento de cadeia sonora. Esse fragmento ou significante não quer dizer nada, só adquirindo valor de signo, ou sentido, depois, a partir da cadeia significante. O signo, portanto, é o que une o significante ao significado, no contexto de um conjunto de signos:

Tomemos um cavalo; será por si só um elemento do jogo? Certamente que não, pois, na sua materialidade pura, fora da sua casa e das outras condições do jogo, não representa nada para o jogador e não se torna elemento real e concreto senão enquanto revestido de seu valor e fazendo corpo com ele. Suponhamos que, no decorrer de uma partida, essa peça venha a ser seja destruída ou extraviada. Pode-se substituí-la por outra equivalente? Decerto: não somente um cavalo, mas uma figura desprovida de qualquer aparência com ele será declarada idêntica, contanto que se lhe atribua o mesmo valor³⁷.

Segundo a proposição geral de Saussure, o signo é sempre signo de uma ausência e remete a um outro signo. O sentido é extraído a partir de uma escolha feita em função de uma rede de signos. Na relação do psicótico com a linguagem, o signo é “profundamente desnaturado” (LECLAIRE, 1991, p. 98), dissociando-se nos seus elementos constitutivos: significante e significado. O signo pode funcionar amputado de sua função de significante ou de seu valor de significado. Uma palavra reduzida a seu valor de significante pode ser vista no exemplo dado por Leclaire:

Veio um dia à consulta com uma capa nova e nos disse que doravante chamaria esta vestimenta de *beaujolais*³⁸. [...] comentou: depois de ter comprado com a esposa essa capa, ela lhe disse, confirmando a escolha que haviam feito, que a capa era *joli* (bonita). Ficou satisfeito mas imediatamente foi invadido por uma dúvida: se a roupa era bonita (*joli*) e sua mulher o notava, porque ela não notava, de passagem, que também ele, Pierre, era atraente, e foi assaltado pela idéia de que a palavra “*joli*” aplicada à capa evocava, na verdade, um amigo de

³⁷ SAUSSURE, F. (2006). Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, p. 128.

³⁸ *Beaujolais* comumente se refere a uma região vinícola da França.

juventude de sua mulher, um daqueles de quem se mostrava tão ciumento: “Jo”. Dali em diante a capa não podia mais ser joli (bonita); no máximo ela podia ser, como ele queria ser aos olhos da esposa, “beau” (bela, elegante); quanto a “Jo”, acidentalmente evocado na história, ele só podia, por comparação, ser “laid” (feio). O conjunto, eu sou “beau” e Jo é “laid” associado à idéia de que sua roupa agrada à esposa, dá à capa o nome de “beaujolais” (LECLAIRE, 1991, p. 99).

Nesse exemplo os significantes agenciam uma espécie de cascata onde não há freio ou barra para a avalanche de associações. Ocorre uma proliferação de significados, justamente porque não há estabilidade na amarração significante/significado. Na esquizofrenia, os significados não chegam a estabelecer uma associação estável com um fragmento de cadeia sonora ou significante. O efeito é que qualquer palavra, qualquer sonho, torna-se “significante de um conceito sem nome” (LECLAIRE, 1991, p. 103).

2.6.2 A função do Imaginário

Para Bleuler, um dos aspectos mais importantes da esquizofrenia é a ausência de modulação afetiva: “sua alegria não nos contagia e seus gritos de horror deixam-nos frios”. A expressão afetiva se apresenta artificial, teatral, “maneirista” (termo que comparece até hoje nas diretrizes diagnósticas segundo a CID-10: “presença de maneirismos”). A abulia, a apatia e a falta de perseverança indicam a abolição do desejo ou sua tendência à zerificação, assim como a ausência de representação-meta, de desejo.

Essa ausência de modulação, espécie de flutuação da expressão afetiva, se relaciona, por sua vez, com a ambivalência – que constitui o quarto termo que Bleuler propõe para especificar a esquizofrenia. A ambivalência se especifica pela coexistência de opostos nas expressões afetivas. O modo como Bleuler a descreve nos remete aos efeitos da ausência de uma afirmação primordial – *Bejahung* – que vem ocupar o lugar do desejo do Outro:

Uma paciente – diz Bleuler – que havia matado seu filho, que ela amava porque ele era seu, mas que odiava porque ele era de um homem a quem ela não amava, se encontrou após esse feito em um estado em que chorava de desespero com os olhos e ria com a boca”. Eis uma manifestação da ambivalência esquizofrênica. O amor e o ódio aparecem simultaneamente com o mesmo ardor: o paciente quer comer e ao mesmo tempo se recusa a comer, afirma uma frase e em seguida a utiliza na forma negativa. A ambivalência expressa a ausência de contradição própria do inconsciente, no qual os opostos de equivalem (Quinet, 1999, p. 94).

Se não há afirmação primordial, com a consistência que confere a toda afirmação, não pode haver também negativa consistente. Nessa situação, uma afirmação sem peso é feita e uma negativa também sem peso é feita posteriormente. Quando falamos do peso ou da consistência queremos indicar o peso de uma afirmação em relação à qual não pode haver negativa sem que haja contradição. Sem esse peso as afirmativas e negativas deslizam, o sujeito afirma uma coisa e seu contrário, chora com os olhos e ri com a boca. Os significantes se equivalem: não há hierarquia, oposição, registro de contradição.

O imaginário é responsável por conferir à postura e à fala, na esquizofrenia, um caráter imitativo. Um paciente, por exemplo, dizia gostar de mulheres, mas também podia relacionar-se com homens desde que fossem “redondos” e “lisinhos” (sem pêlos). Mulheres e homens eram nomeados (e diferenciados, portanto) a partir de atribuições imaginárias: mulheres são redondas e lisinhas, então homens podem equivaler a mulheres desde que apresentem-se redondos e lisos. Da mesma forma, a posição do sujeito do lado do homem é sustentada da mesma forma: ele é homem “com H”, musculoso, “galinha”, todos estes significantes com os quais etiqueta o lado dos homens. Esse funcionamento do imaginário se relaciona também com o espelhamento descrito por muitos psiquiatras e retomado por Kraepelin e Bleuler:

Estes movimentos chamados “flexibilidade cêrea”, para uns catalepsia, ecopraxia para outros, são bem conhecidos nas investigações de natureza hipnótica; revelam sempre perturbações especiais da vontade em que agrupamos as diferentes manifestações sob o nome de *Befehlsautomatie*³⁹ (KRAEPELIN, 1905/2007, p. 19).

Como se observa, outros aspectos comuns na descrição de pacientes esquizofrênicos lhe são como que derivados: a ecolalia, a ecopraxia, a ecomimia, a postura artificial ou maneirista. Este automatismo, onde o sujeito faz “como se” ou “como outro” (*made in Outro* como diz Quinet), é para Lacan uma tentativa de cura. Como podemos elaborar esta afirmação de Freud? Como vimos, se não há representação-meta que signifique o sujeito para outra representação, o sujeito fica sem ponto de ancoragem que lhe situe em algum lugar. O funcionamento “como se” ou a “colagem imaginária” permitem que o sujeito se localize tomando a imagem do outro como suporte. Esse procedimento não é privilegio dos esquizofrênicos, mas o que os especifica, nesse caso, é que este procedimento é hipertrofiado, ou seja, a sustentação imaginária é hiperbolizada

³⁹ “A palavra *Befehlsautomatie* é difícil de traduzir. De acordo com J. Postel, para H. Ey, corresponde à 'sugestibilidade' [...]. Trata-se muitas vezes dessas respostas em espelho que são: ecomimia, ecopraxia e ecolalia. Esse comportamento reactivo sobretudo motor leva Divry, no seu escrito sobre a catatonia de 1928, a traduzir o termo por 'sugestionabilidade motora’” (KRAEPELIN, 1905, 2007, p. 19-20).

em detrimento da identificação que, no traço, tem seu peso. Mais uma vez o que ocorre é uma espécie de flutuação do sujeito por imagens sucessivas, sem que nenhuma ofereça potência de captura.

A relação com a palavra também constitui uma tentativa de cura na medida em que o superinvestimento nas palavras compensa a desertificação do mundo. O investimento nas palavras seria uma resposta do sujeito ao retraimento da libido. Nesta perspectiva o funcionamento da linguagem já se apresenta como saída do sujeito, como trabalho realizado, diferente das perspectivas que tomam o funcionamento geral do sujeito como patológico. O que estamos indicando como superinvestimento nas palavras se refere ao aspecto que abordamos anteriormente quando Freud observa que, na esquizofrenia, encontramos uma predominância do que tem a ver com palavras sobre o que tem a ver as coisas. Quinet fala dessa tentativa de cura através do superinvestimento nas palavras: “as palavras são tentativas de etiquetar os objetos para lhes dar existência no significante. Trata-se de significantizar o real fazendo lista, reconstituindo o Outro do simbólico, tal como encontramos na reconstrução do mundo por Artur Bispo do Rosário com sua arte de letras” (QUINET,1999, p. 98).

Outro aspecto a ser abordado é o uso das palavras para criar diferença, para situar algo que está aqui e não está lá. Em última instância é do próprio sujeito que se trata, como um paciente que diz que vai ser como os “homens de concurso”. Além do funcionamento “como se”, apreende-se aí uma utilização das palavras que servem para situar o próprio sujeito: como “homem de concurso” ele se filia a um nome que tem efeito coletivizador. O sujeito se inclui no enxame [*essaim*], no grupo dos homens de concurso. Estando neste grupo, não está em outro; apreende-se aí a lógica do significante com sua face de presença e ausência. Os “homens de concurso”, como se vê, ocupam um lugar de peso, organiza ao redor de si outros significantes e, por isso mesmo, funcionam como significante em relação ao qual o sujeito se filia. Este é um trabalho árduo, que precisa ser sustentado dia por dia, daí o psicótico ser um trabalhador incansável. Se seu lugar não está afinal tão assegurado, é preciso trabalhar para garanti-lo, como se diz, a cada dia.... O significante que organiza, que unifica, é responsável pela unificação do próprio corpo e sua introdução em um discurso:

A partir de sua entrada no discurso o homem pode encontrar a função de seus órgãos. [...] O processo de significantização como tentativa de cura na esquizofrenia inclui o corpo próprio, tal como aparece no panô do corpo humano de Bispo em que ao lado da figura humana representada por um clóvis, encontramos “preciso destas palavras, escrita”. A imagem do boneco

não basta, as palavras são necessárias não apenas como fala, mas também como escrita. Daí encontramos sua série: “lábios língua – voz – falar cant / frontal / supercílio / clavicular / arteria / coração da pressão / o sangue nas virilhas / as amígdalas / tosse / veias / contura-torax / de estrutura / hematomas / aspecto masculino / garganta grita” (Castelo Branco, 1998). A reconstrução do dicionário do corpo com as palavras, ou melhor, de um corpo simbólico, é necessária para que o sujeito tenha um corpo e que este funcione como tal, ou seja, que ele não seja um amontoado de órgãos dispersos sem corpo (QUINET, 1999, p. 102).

Quanto à relação com o outro – semelhante – podemos figurar por S e A os dois sujeitos (o sujeito e o outro) da relação intersubjetiva. Mas precisamos incluir outro elemento nesta relação: o eu. Situando-se do lado da ordem imaginária, o eu não se confunde com o sujeito, que responde do lado da ordem simbólica. O eu, lugar das identificações imaginárias do sujeito se opõe então ao sujeito da ordem simbólica:

É um fato clinicamente indubitável [...] que o psicótico encontra-se na maior dificuldade a respeito de sua própria subjetividade, assim como da subjetividade do outro. Com efeito, a comunicação só é possível na medida em que, quando falo (pelo órgão do meu eu) reconheço que sou eu que falo enquanto sujeito, na medida em que assumo as palavras pronunciadas por mim; igualmente, quando presto atenção no discurso do meu interlocutor sem geralmente levá-lo ao pé da letra, ajusto suas palavras à medida da subjetividade que lhe empresto esforçando-me para reconhecer a intenção mais ou menos controlada que o anima. [...] Com, efeito, não apenas, como afirma a linguagem comum, ele não sabe o que diz, mas sobretudo não reconhece o que diz e, como ele mesmo relata, “isso fala” nele; que não saiba ou não reconheça seu dizer não significa que não compreenda o que está assim articulado (LECLAIRE, 1991, p. 108).

Na paranoia teríamos uma relação entre dois eus, entre dois imaginários, e o imaginário é o registro da especularidade, da dualidade sem saída, por isso mortífera. Se há a exclusão do descentramento que o eixo simbólico engendra, temos então um eu que enfrenta outro eu, numa lógica estruturada na exclusão de um dos termos: “ou o eu do sujeito ou o eu do outro”. Esta luta mortal é a própria lógica da relação persecutória, que vimos apresentada nas suas linhas fundamentais no filme *Cisne Negro*⁴⁰. No delírio paranoico, o sujeito é falado: não escolhe ou conduz a linguagem, mas é possuído por ela.

Na esquizofrenia, o sujeito excluiria o aspecto imaginário e formal e trabalharia de forma exclusiva no nível do valor simbólico. O esquizofrênico excluiria qualquer identificação imaginária estável. O trabalho, nesse caso, consistiria em produzir alguma identificação

⁴⁰ Filme dirigido por Darren Aronofsky (2011).

imaginária, ou seja, produzir algo no nível do eu.

2.6.3 O estatuto da realidade

A experiência da realidade de um objeto exige duas operações: ao mesmo tempo em que o objeto é percebido, é também *imaginado* e *simbolizado*. O imaginário designa o que se situa do lado da sombra e da imagem indistinta e o simbólico designa o poder de discriminação, de nomeação e de designação. A experiência da realidade, portanto, é constituída pela função imaginária e pela função simbólica.

O imaginário se relaciona à ausência de distinção, à ausência de movimento dialético. O simbólico, por sua vez, indica a junção, ligação, o lugar. No nível do simbólico temos o mais, o menos, a vírgula: “a fórmula algébrica ilustra bem o nível simbólico de que se trata, aquilo que, em si mesmo, não tem nenhum sentido, mas o confere a todo o resto” (LECLAIRE, 1991). O objeto, então, é investido de um valor simbólico e de um suporte imaginário. A experiência do objeto, inscrita simultaneamente nestes dois planos, pode ser comunicada. Dificilmente uma experiência poderia ser relatada fora destes dois registros, a não ser, pelo que a clínica nos ensina, na psicose. Como podemos conceber a noção de um objeto não simbolizável? Ou de um objeto que não se pode imaginarizar? No primeiro caso, do objeto não simbolizável, estamos no campo da paranoia. No segundo caso, do objeto não imaginarizável, estamos no campo da esquizofrenia. Não se trata, então, da perda da realidade na psicose, mas da perda de uma destas funções na experiência da realidade:

Assim, o esquizofrênico, como já indicamos, parece viver num mundo simbólico que constitui sua realidade desprovida de qualquer vínculo imaginário, sem forma, sem limite, sem peso. Inversamente, o delirante paranóico experimenta a realidade de um modo puramente imaginário, lógico e puramente formal, sem abertura propriamente simbólica pois não há nada a juntar no que está imaginariamente ligado (LECLAIRE, 1991, p. 88).

Bleuler utiliza o termo autismo para designar uma perda de contato com a realidade que pode se apresentar em graus diferentes. Como bem assinala Quinet, essa perda de realidade assume em Bleuler o sentido de vivência de uma outra realidade e não apenas a mera ausência de realidade. É de uma realidade compartilhada, na qual há laço social, que o esquizofrênico encontra-se apartado: “eles vivem em um mundo imaginário, feito de todo tipo de realização de

desejos e de ideias de perseguição” (Bleuler apud QUINET, 1999, p. 92).

Freud, afirmando que o desligamento nunca é total, indica que é possível estabelecer, em alguma medida, um laço libidinal. Quinet assinala que “aqueles que têm experiência com crianças autistas podem verificá-lo” (QUINET, 1999, p. 92). Há uma relação entre o teor da esquizofrenia e as possibilidades de laço, ou, para sermos mais precisos, as possibilidades de suplência. A rigor, não há laço social, devido à relação de exterioridade do sujeito em relação à linguagem, o que não quer dizer que não seja possível algum nível de sociabilidade, promovida pela estabilização dos efeitos de desagregação da fala e do corpo:

[...] A possibilidade de esse laço se estabelecer depende do teor da esquizofrenia do sujeito, de sua divisão entre a atitude “que leva em conta a realidade e a outra que, sob a influência das pulsões, desliga o eu da realidade” (Freud, 1980/1938. Esboço de psicanálise, p. 231). [...] Com Lacan, podemos dizer que a “cura aparente” do psicótico se refere a uma suplência à forclusão do Nome-do-Pai, suplência esta que consegue reconstituir a realidade para o sujeito, apaziguando e contendo o real pulsional (QUINET, 1999, p. 93).

Compor uma outra realidade era a tarefa que Van Gogh (2002) se propunha nos últimos anos de sua vida. Partindo da matéria da realidade “cinza”, “sem relevo”, como a fotografia, dizia Van Gogh, tratava-se de compor “outra realidade” sobretudo com a interposição da cor. Não haveria aí um trabalho de tradução que lhe permite a construção de um mundo? Wolfson (1970) constrói outra língua da matéria de sua língua. Outra língua, fora do discurso, fora do laço. O neurótico pode manejar a língua decompondo-a e transgredindo-a até o limite de romper o laço, mas este limite não é ultrapassado.

O eu, construção que permite situar os órgãos, situa porque o corpo foi especularizado e sustentado por um olhar advindo do campo do Outro. De uma imagem investida – aqui uma imagem é capaz de sustentar-se através do investimento de “representantes de coisa” (pedaços de corpo) – produz-se um eu que toma sua unidade imaginária do olhar do outro. É o olhar do outro que unifica – como ato primordial – o que se aproxima do ato de nomeação em que um nome é proferido, marcando um lugar para além do sentido. O traço unário como puro traço, primordial do sujeito, encerra a propriedade de “vir no lugar de outra coisa” e na constituição do eu está em jogo um olhar que unifica, reunindo sob a afirmação relampejante do *Tu és [tuer]* os representantes de coisa que são os órgãos, pedaços de carne desprovidos de corpo. Artaud fala dessa experiência radical em que palavra e corpo se trespassam, letra e órgão se interpenetram:

O que saía do baço ou do fígado vinha em forma de letras de um antiquíssimo e misterioso alfabeto mastigado por uma boca enorme mas assustadoramente pressionada, orgulhosa, ilegível, ciosa de sua invisibilidade... do lado do meu baço foi cavado um vazio imenso que se coloriu de cinza e rosa como a beiramar. E ao fundo do vazio surgiu a forma de uma raiz que dava à costa, espécie de J que tivesse ao alto três ramos encimados por um E triste e brilhante como um olho. Da orelha esquerda do J saíram chamas e ao passarem por trás dele parecia que empurravam todas as coisas para a direita, para o lado do meu fígado, mas muito para além dele (ARTAUD *in* SOUZA, 1991, p. 26)

2.7 A especificidade da psicose na infância

Muitos autores afirmam que a psicose infantil apresenta a mesma estruturação da psicose no adulto (KUPFER/PETRI, 2000; CALLIGARIS, 1989; COTTES, 2003). Acrescentam estes autores, contudo, que na infância nos deparamos com uma problemática específica: um dos efeitos da eclosão de uma crise na infância é a obstacularização do desenvolvimento (JERUSALINSKY, 1989). Calligaris, como não se refere à categoria de desenvolvimento, faz uma observação aproximada, nos seguintes termos: na criança, estaríamos diante de algo que fracassa na própria constituição da psicose, o que pode promover o que ele nomeia como um quadro de estado crepuscular permanente. Cottes (2003) irá afirmar que o hiato entre as duas formas – psicose infantil e neurose infantil – é confirmado pelo fato de que, no primeiro caso, o termo infantil qualifica a estrutura – o que seria uma tautologia – enquanto no segundo se qualifica a forma clínica ou um período no formulário. A neurose infantil corresponderia a um tempo na neurose, enquanto a psicose na criança corresponderia ao próprio processo de psicose em um assunto que é a criança.

Cottes (2003) observa não ter encontrado nenhuma menção a diferenças essenciais entre as psicoses na infância e as psicoses na idade adulta nas indicações que Lacan dá a esta questão. Isto se confirma na leitura de Robert e Rosine Lefort (1997) que propõem uma unidade do campo da psicose. Lacan consideraria esta unidade de campo ao abordar os fenômenos observados e a estrutura da relação entre a fala e a linguagem na psicose, utilizando categorias nosográficas como crônico, psicose alucinatória e esquizofrenia, mas em nenhum momento invocando a categoria infantil. Em suma, Cottes parte da tese de que, para Lacan, haveria uma unidade estrutural do campo das psicoses na idade adulta como na infância⁴¹.

⁴¹ “*In this regard, I have found no mention of essential differences between psychosis in childhood and psychosis in adulthood in the indications that Lacan gives on this question. To the contrary, in the discussion of the wolfboy, little Robert, about whom Rosine Lefort came to speak do Wolfboy, in Lacan's seminar of 1954, the outcome is that*

As categorias nosográficas de psicose infantil e autismo surgem no contexto de solidificação do discurso científico. Como vimos, o tratamento conferido aos “anormais” não diferenciava as crianças que apresentavam deficiência ou debilidade mental das crianças que apresentavam uma relação atípica com a linguagem e com o outro. Atualmente, quando se fala da psicose na infância as discussões dizem respeito ao autismo e à esquizofrenia. A paranoia não produz dificuldades na relação da criança com o saber, nem uma visível desorganização corporal ou produção delirante, elementos que chamam a atenção daqueles que atuam junto à criança, particularmente médicos e educadores. Não há surto paranoico na infância, o que há é uma forma particular de operar com a linguagem que, de um modo geral, não produz obstáculos no que diz respeito à sociabilidade. Também se pode recolher da experiência clínica um dado importante: algumas crianças que se organizam segundo as linhas gerais da esquizofrenia podem produzir, com o tempo, um tipo de defesa paranoica. De um estado que chamaríamos crepuscular ou profundamente despedaçado em relação ao corpo e à linguagem, a criança pode estruturar uma relação com os objetos e o eu a partir de uma posição paranóica:

[...] Eric Laurent assinala que na infância domina mais o campo da esquizofrenia que o da paranóia, pois os fenômenos não se colocam tanto em termos de uma reconstrução delirante, mas em “como fazer função de órgão” [...] O gozo retorna de maneiras distintas no real para fabricar um corpo condensador de gozo (TENDLARZ, 1997, p. 18).

A noção de forclusão do Nome-do-Pai, como vimos, opera como denominador comum que permite unificar as proposições no campo da psicose. Mannoni apresenta a posição psicótica, por exemplo, nos termos de uma não entrada em uma situação triangular:

O destino do psicótico se fixa a partir da maneira pela qual foi excluído por um ou por outro dos pais de uma possibilidade de entrada numa situação triangular. É isso que o destina a não poder jamais assumir qualquer identidade. Preso desde o seu nascimento num quadro de palavras que o fixam reduzindo-o ao estado de objeto parcial, é preciso, para que possa entrar um dia como sujeito no tratamento, que o sistema de linguagem no qual se

*there is a unity of the field of psychosis, whether in child or adult, as to the observed phenomena such as the structure of the relation to speech and to language. One can note that in this lesson concerning a child subject, Lacan shows no reluctance to discuss very precisely the diagnostic, and he uses the nosographic categories of chronic, hallucinatory psychosis or schizophrenia, but at does he invoke the infantile categories. In sum, for Lacan there is a structural unity of the field of psychosis in adulthood as in childhood.” (COTTES, JEAN-FRANÇOIS. **Psychosis and the child teachings of Jacques Lacan: consequences for an Institution.** In: Courtil Papers. Belgic, 2003).*

encontra aprisionado se modifique de início. É em seguida somente que vai poder ser resolvido pela linguagem (MANNONI, 1987, p. 124).

A cura, para Mannoni, dependerá da maior ou menor possibilidade de introduzir a criança em um mundo ordenado a partir das interdições fundamentais: o incesto e a antropofagia. Não se trata aqui de cura da estrutura, mas da possibilidade de ocupar um lugar a partir do qual o sujeito possa enunciar sua palavra. Para Mannoni, como abordamos no primeiro capítulo, é fundamental o questionamento de um tipo de relação perversa que se institui socialmente com a palavra do psicótico. A interdição, nesse caso, diz respeito à própria instituição. É da castração da instituição que se trata. Retomaremos essa discussão adiante.

Jerusalinsky (1996) analisa os fenômenos elementares da psicose (levando em conta a criança), organizando-os nos eixos da linguagem, da percepção, do corpo e da motricidade. Vejamos o que encontramos nessa apresentação da questão e os pontos que já elencamos na abordagem da psicose segundo a Psicanálise.

2.7.1 Linguagem

No que diz respeito à fala, Jerusalinsky aponta a fala dessubjetivada. Na esquizofrenia o sujeito fala, fala, mas as palavras são vazias: “o que diz está esvaziado de significação, é uma espécie de esvaziamento da linguagem” (JERUSALINSKY, 1996, p.155). Na paranoia, aparece o delírio ou a alucinação auditiva, sob a forma de uma linguagem plena: “alguém fala para o sujeito e diz tudo o que precisa ser dito, fecha o sentido com um mandato” (op. cit, p. 155). Jerusalinsky fala de um paciente que, num cinema pornô, escuta a voz de seu pai: “saia imediatamente daí de olhos fechados”. O Outro comparece aí numa posição de controle – sem barra – sobre seus pensamentos e sua vida erótica. Indicaríamos aqui a *posição* do sujeito na alucinação, como bem precisa Neusa Souza:

Um dado comum perpassa todas as formas das alucinações verbais: é a queixa do sujeito de ouvir. Ouvir aqui designa uma atitude receptiva com a qual o sujeito acolhe as palavras sem que ele queira ou espere. Ouvir aqui não implica de modo algum na percepção de um som, [...] mas numa atitude receptiva, e a atitude receptiva em relação às palavras é ouvir. As vozes, ameaçadoras ou protetoras, a incentivam ou a ridicularizam o sujeito, comentando seus atos e pensamentos ou antecipando-os. As vozes evidenciam uma dimensão essencial da experiência da loucura: a posição de exterioridade do sujeito em relação ao conjunto do aparelho da linguagem. É dessa posição de exterioridade que o

sujeito testemunha que uma linguagem que está fora, que se forma no Outro, fala sozinha e impõe suas leis (SOUZA, 1991, p. 25).

Essa relação com a linguagem equivale à posição que o Outro ocupa na psicose: posição invasiva, de apropriação do sujeito, que fica então à sua mercê. Esta posição do Outro podemos ver no delírio de Schreber, em que Deus lhe manipulava os órgãos, usava seu corpo como se usa uma carcaça e queria assassinar sua alma. Para Schreber, o plano de Deus era assassinar sua alma e violar seu corpo. O médico que o acompanha, Fleschig, passa a ser incluído neste sistema: Fleschig, com Deus, planejam seu assassinato e sua violação. O surto é o momento em que o sujeito se encontra à mercê, objeto deste Outro que lhe manipula, retira seus pensamentos, comenta seus gestos, xinga, faz operações no corpo... A paranoia é paradigma deste Outro ameaçador, persecutório, o que aparece nos envenenamentos dos quais Van Gogh se dizia objeto e também nos comentários maldosos de todos que estavam contra ele:

Parece que corre entre as pessoas daqui uma lenda que as faz ter medo da pintura, e que na cidade andam falando nisso. Bom, eu sei que na Arábia é a mesma coisa, e contudo temos um monte de pintores na África, não é verdade? [...] O que prova que com um pouco de firmeza podemos modificar estes preconceitos, ou ao menos continuar pintando ainda assim. O mal é que estou bastante propenso a me deixar impressionar, a sentir eu próprio as crenças de outrem e a nem sempre questionar o fundo de verdade que possa existir no absurdo. [...] Tendo já ficado mais de um ano aqui, tendo ouvido falar praticamente todo o mal possível sobre mim, sobre Gauguin, sobre a pintura em geral, por que eu não aceitaria as coisas tais como são, enquanto aguardo a partida daqui? (VAN GOGH, 2002).

O Outro tirânico é a apresentação mesma do que seria a nossa relação com o outro se não houvesse uma separação elementar, fundamental, que faz com que, por exemplo, eu acredite que meu pensamento não pode ser ouvido por ninguém. Assim como o sujeito pode ser manipulado, escutado, roubado no que lhe é mais íntimo, também suas próprias palavras podem ser tomadas como vindas de fora. A alucinação verbal, as vozes, são palavras ou frases ouvidas, vindas de fora, e que têm essa particularidade de serem intrusivas. Na psicose, o mundo faz barulho, um barulho infernal, “uma espécie de zumbido infernal, verdadeira zorra, rumor aturdido do significante onde nem mesmo os objetos inanimados são poupados de fala: ‘...os objetos falam... quando tá tudo bem, meu querido... e quando não, veado, veado! A imagem de Cristo fala: não fume...’”. (SOUZA, 1991, p. 26). Van Gogh, depois do que chamava de crises, diz encontrar ainda “vestígios da superexcitação precedente em minhas palavras, mas isto nada tem de surpreendente

já que nesta boa região tarasconesa todo mundo é um pouco doido” (VAN GOGH, 2002). Tomado por palavras e timbres que parecem vir de um Outro, diz falar como as arlesianas:

Quando eu saí do hospital com o bom Roulin, eu imaginava que não tinha tido nada, somente depois é que percebi que eu estivera doente. O que você quer? Há momentos em que eu fico tomado pelo entusiasmo ou pela loucura ou pela profecia como um oráculo grego em seu tripode. Tenho então muita presença de espírito com as palavras e falo como as arlesianas, mas sinto-me tão fraco com tudo isto (VAN GOGH, 2002).

2.7.2 Percepção

A ênfase, neste ponto, recai sobre as alucinações. Na esquizofrenia a percepção produz a alucinação, sobretudo visual, referida a um objeto delirante. Na paranoia os objetos persecutórios se apresentam, mas não necessariamente são vistos ou escutados: sua instalação é discursiva e apoiada na certeza. Se um paciente fala de microfones instalados na parede (porque alguém o escuta), ele não os vê, mas sabe que estão lá (JERUSALINSKY, 1996).

Se observamos a posição do sujeito na alucinação e sua relação com a posição do sujeito em relação ao conjunto da linguagem, gostaríamos de enfatizar agora a referência de Jerusalinsky às alucinações visuais na esquizofrenia. Em relação à criança essa é uma especificação importante, pois tanto na bibliografia como na nossa experiência, encontramos indicações de que a criança é confrontada com objetos atados à ordem visual:

As alucinações são mais difíceis de captar [...]. Não obstante, numerosas descrições permitem supor sua existência – como as de Alex, que tampa abruptamente seus ouvidos, ou as de terror descritas por Emilio Rodrigué em uma criança autista. Esta última, de três anos, apresentava dois tipos de alucinação: visões que o atraíam ou que o aterrorizavam. Rodrigué observa: *compreendi que estava escutando algo que vinha da direção do teto, a maneira com que olhava para cima e prestava atenção era inequívoca. Também parecia estar vendo coisas projetadas no teto, porque seguia com os olhos a órbita invisível de um objeto.* O olhar de medo e seus gestos bruscos aos perscrutar os lados levam o analista a considerar a presença de perseguidores, mas a criança não delira em nenhum momento. Em um segundo momento do tratamento, Raul responde a estas alucinações escondendo-se ou procurando desvencilhar-se delas, como, por exemplo, fazendo gestos para que algo saísse pela janela (TENDLARZ, 1997, p. 20).

Uma das crianças do nosso estudo se refere insistentemente a “sonhos” que tem quando está em casa ou a situações em que “aparece” um babau. O babau é o significante comum a

vários objetos que são aí descritos: babau-carrinho (com pés de rodas), babau-água, babau-fogo... Outra criança apresenta reações fóbicas diante de alguns seres, como baratas, cachorros, gatos. Poderíamos pensar: ah, mas quase todas as pessoas apresentam reações parecidas... Mas a diferença é a reação desencadeada – a criança fica terrificada, o corpo treme e segue em qualquer direção – e o fato de que esses seres parecem se localizar no real. Sua aparição causa perplexidade. Interrogamo-nos se não estaríamos aí num momento primitivo em que alguns objetos ficam sem “imagem”, sem inscrição, e se justamente esses objetos não serão aqueles que irão retornar colocando o sujeito em posição de trabalho. Refiro-me ao trabalho de completar o que surge aos pedaços, como as frases “cortadas” que se impõem nas alucinações verbais:

O mundo se transforma num vasto lençol de hieróglifos. A palavra que perde o sentido torna-se signo, representa algo para alguém, algo enigmático que é preciso interpretar, algo que força, coage, obriga a decifrar. Tudo se torna signo: gestos, sensações, atos, fatos, olhares, falas, escritos. Entretanto, na psicose está em falência a propriedade mesma de significar em consequência do desastre que impossibilitou a construção da metáfora paterna e o advento da significação fálica. Aqui, nenhuma significação é dotada de consistência para barrar o movimento incessante que obriga compulsivamente a pensar. “Eu não paro de pensar, dizia Ella, 'penso demais, tudo, penso qualquer coisa...’” (SOUZA, 1991, p. 22)

Nos estudos observaremos a particularidade do comparecimento das alucinações visuais na criança.

2.7.3 Corpo

Ao abordar o corpo, Jerusalinsky retoma a diferença entre esquema e imagem corporal. A imagem é provocada pelos efeitos do simbólico sobre o imaginário. O real se refere ao impossível enquanto limite corporal, enquanto impossível lógico e enquanto impossível ético. O esquema corporal reconhece os limites provocados pelo registro do real orgânico (um membro pode quebrar se o torcemos além de certa medida, corremos até um certo limite de velocidade etc.), registro que somente é possível quando o campo da palavra o diferencia, distinguindo então real, simbólico e imaginário. As perturbações no nível do simbólico produzem transformações no nível da imagem corporal, conferindo ao corpo o estatuto de objeto delirante. Se o que claudica na simbolização, na esquizofrenia, é o olhar do outro como “unarizante” (JERUSALINSKY, 1996, p. 159), a consequência é a fragmentação no nível da imagem corporal.

Aprofundando a indicação de Jerusalinsky, retomemos a proposição lacaniana de que o imaginário é o registro que responde pelas imagens e pela libido. É o registro responsável pela imagem corporal na medida em que a relação com a imagem é sustentada fundamentalmente pela forma e consistência do corpo. É nessa medida que o corpo do qual falamos não equivale ao corpo de uma perspectiva biológica, pois aqui o corpo é uma construção que articula o real da pulsão à sua amarração simbólica – o que tem como efeito uma “imagem do corpo”.

O estágio do espelho é uma experiência em que, a partir da captura de uma imagem refletida, o sujeito apreende a si como um outro. É como “fora de si” que o ser humano apreende a si mesmo como algo passível de assumir uma imagem e também uma localização. Imagem que fascina – como Narciso –, que captura o investimento libidinal e institui toda a erótica e a agressividade das relações do eu com o semelhante. O júbilo que acompanha o reconhecimento da própria imagem no espelho se relaciona com a cobertura imaginária da experiência de fragmentação e descoordenação motora da criança. A imagem cumpre assim a função de antecipação de um amadurecimento que não é mais do que uma ilusão de plenitude, de acabamento, de unidade. O eu joga com essa imagem alienada de um outro uno que se coloca por cima de uma experiência de precariedade e insuficiência. Por isso falamos dessa função de cobertura que confere unidade à dispersão das pulsões parciais.

O estágio do espelho, embora tenha sido proposto por Lacan como uma “aventura” que ocorre por volta dos seis meses de vida, assume seu mais alto valor não como etapa de uma genética necessária ou natural, mas como paradigma das relações do sujeito com o semelhante. A ambivalência encontra aqui sua figura, marcando a experiência humana por uma tensão fundamental entre o caos das pulsões e o fascínio da imagem. Esse é o registro do “eu ou o outro”, da vida de um e morte do outro, da intrusão e exclusão. O filme *Cisne Negro* (2011) nos mostra como funcionam as coisas nesse reino: a emergência de um implica no aniquilamento do outro, a vida de uma só é possível com a morte da outra. Essa dimensão mortífera do ou, ou só pode ser dialetizada com a entrada em cena do nem, nem. E é justamente neste ponto que se coloca a problemática da relação com o semelhante na psicose.

Estamos nos referindo à dimensão mortífera que pode predominar em uma relação onde o imaginário não pode ser dialetizado pela introdução da diferença, da falta, portanto, pela lei do desejo. Então estamos falando de um imaginário amputado de simbólico e que não joga com o real. De fato, não seria possível habitar a realidade sem a concorrência do imaginário, pois estaríamos fadados à impessoalidade da combinatória simbólica, onde o sentido não se

apresentaria. Observe-se que quando Lacan propõe três registros para ordenar a experiência subjetiva, não há prevalência valorativa de um sobre outro, mas certas consequências que podem ser apreendidas de acordo com os modos de enodamento dos registros. Nos interessa, particularmente, interrogar a experiência esquizofrênica e, nesse caso, o modo como o imaginário aí se apresenta.

Se, como vimos, na psicose não há um significante que opere como Nome-do-Pai, a experiência do sujeito fica sem ancoragem simbólica. A hipertrofia do imaginário, como também observamos, vem suprir essa carência. O surto é o momento em que essa compensação não se mantém à altura, não consegue mais dar conta de sustentar um mundo para o sujeito. Então, vejamos: a hipertrofia do imaginário, marcando a relação do esquizofrênico com a linguagem e a realidade, é um recurso da estrutura que permite ao sujeito habitar a linguagem em, dessa forma, construir um mundo. O desencadeamento da psicose, o surto propriamente dito, só advém quando esse recurso se apresenta insuficiente. A criança vai nos colocar diante de uma problemática específica: trata-se, aqui, de interrogar a possibilidade de construção desse recurso. Por isso muitos autores falam que a psicose na infância bloqueia a possibilidade de desenvolvimento e de aquisições básicas no campo da linguagem e do saber. Não estamos lidando aqui com um sujeito que manteve-se estável com seu recurso e, por volta dos 21 anos, vive o fracasso desse recurso. Aqui é da própria construção do recurso que dependerá a possibilidade de habitar, do seu modo, um mundo.

2.7.4. Motricidade

Na esquizofrenia comparece uma gestualidade imitativa (em espelho) e o delírio motor, o que se apresenta na passagem de um objeto a outro, sem se deter em nenhum, sobretudo na criança que está pouco iniciada nos recursos linguísticos. No adulto este mesmo funcionamento toma a forma do delírio taquilálico, que indica uma fala acelerada e sem intervalo. Na paranoia, há uma alternância entre a ação agressiva e a passividade, resultantes da posição do Outro (ora o sujeito está identificado ao Grande Outro não barrado, ora é objeto de sua invasão).

Nos estudos que se seguem iremos observar como o funcionamento do imaginário e seus efeitos sobre a constituição da imagem do corpo se relacionam com as manifestações no nível motor. O andar das crianças, por exemplo, é descoordenado, observam-se pequenos saltos ou pulos; por vezes um dos braços ou pernas perde a hígidez, ficam “moles”. Por outro lado, esse

salto entre os objetos, essa “errância” no nível motor, articula-se também à possibilidade de fixar-se, própria da instauração do objeto marcado pela “secundarização”. Tudo isso evidencia a importância de considerarmos o corpo e a motricidade para além de uma perspectiva instrumental, em direção a proposições que creditem à linguagem seu estatuto irreduzível de um “ordenamento” que permite diferenciar a natureza da experiência propriamente humana.

Em relação às diferenças entre psicose no adulto e na criança, Lacan, no “Seminário 2”, afirma que a psicose não se dá, “de jeito nenhum”, da mesma maneira na criança e no adulto (LACAN, 1954-1955/1988). Então, como “estrutura”, a psicose é a mesma, o que não retira as particularidades da criança na medida em que se trata de “entrar” na estrutura. Assim, há autores que seguem essa outra direção apontada por Lacan – da entrada na psicose – e buscam as particularidades do estabelecimento da psicose infantil. Entre eles estão, por exemplo, Calligaris:

Quando falamos que a construção de uma estrutura precisa de um tempo, de fato queremos dizer que precisa de tempos. Eu conto quatro pelo menos. Primeiro, uma disposição já inscrita no Outro, e que por sua vez já precisa de uma sucessão de tempos lógicos para ser eficiente. Segundo, algo relativo à primeira relação com o Outro dito “materno”. Terceiro, o tempo do Édipo. Quarto o tempo da latência e a saída na puberdade. Eu não falaria de estruturação neurótica ou psicótica que seja, antes deste quarto tempo. Portanto, quando falo de psicótico fora da crise, que nunca encontrou crise, quero dizer que nunca encontrou desde este quarto tempo que sanciona a sua estrutura. Deste ponto de vista, poderíamos dizer que só se pode falar propriamente de forclusão da função paterna como efeito de uma crise depois do quarto tempo. Já que o conceito mesmo de forclusão conota um “tarde demais”, que só valeria depois do quarto tempo (CALLIGARIS, 1989, p. 67).

Calligaris se refere aqui ao diagnóstico estabelecido fora de crise, ou seja, sem desencadeamento. As crianças que participaram desta pesquisa não se apresentam fora de crise, porque a crise pressupõe a ruptura de uma relação estável com o mundo e a linguagem. Relação, portanto, anteriormente constituída. A problemática das crianças aqui apresentadas diz respeito a um tempo anterior: o tempo do estabelecimento de recursos que lhe permitam alguma estabilidade em relação à linguagem. Privilegiamos as proposições teóricas gerais sobre a psicose sem buscar uma diferenciação – entre o adulto e a criança – de saída. Deixamos que as crianças e suas experiências falassem primeiro, para, então, buscar na teoria elementos que pudessem responder às questões com as quais nos defrontávamos. Uma das crianças, como apresentaremos, levou-nos a trabalhar de forma mais precisa sobre a instauração do processo de simbolização em seu nível mais arcaico. Outra nos confrontou de imediato com as manifestações da esquizofrenia,

ainda que não houvesse se deflagrado um surto. E a terceira nos mobilizou a pensar a melancolia e sua apresentação nos primeiros anos de vida. Em todos os casos, a ênfase teórica que exigia a referência a pontos precisos se fazia articular aos efeitos de entrada na escola. A experiência da pesquisa e os frutos dessa articulação construída serão apresentados no capítulo a seguir.

3. ESTUDOS – A CRIANÇA E A VIDA NA ESCOLA

Entendemos por estouro da instituição o desvendamento da função ocupada por uma criança junto dos outros. Vai se instaurar uma dialética a partir de um objeto de amor ausente, isto é, a partir de cesuras introduzidas no discurso coletivo, o qual, a manter-se prisioneiro na instituição, se petrificaria em ritual adaptado à situação patológica, tal como se criou entre uns e outros. [...] A noção de instituição estourada (éclaté), que foi por nós introduzida, tem em vista aproveitar e tirar partido de tudo o que de insólito surja (esse insólito que, pelo contrário, tem-se o costume de reprimir).

Maud Mannoni

Nesse capítulo apresentaremos a pesquisa realizada em duas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza. A apresentação está dividida em dois estudos, cada um dedicado a uma criança. Cada estudo, por sua vez, está ordenado em três tempos. Esses tempos não se encontram separados por datas exatas, mas por aproximações de acordo com os meses. O primeiro tempo agrupa os meses de julho e agosto de 2011 e apresenta a aproximação da escola e os depoimentos recolhidos nessa aproximação. Também compõe o primeiro tempo o “estado inicial” da criança, ou seja, como sua experiência na escola se apresenta naquele momento.

No segundo tempo a experiência da criança é ordenada pelos elementos recortados a partir da fala das professoras e das exigências teóricas específicas de cada situação. A partir do estado inicial da criança e do acompanhamento das professoras em seu trabalho, foram sendo recortados temas que expressam a particularidade da experiência de cada criança. De forma aproximada esse segundo tempo agrupa os meses de setembro, outubro e novembro de 2011.

O terceiro tempo apresenta o estado em que a criança se encontra ao final do ano letivo, que agrupa os meses de dezembro, janeiro e fevereiro. Ele aponta para o futuro na medida em que permite indicar uma certa direção ao trabalho a ser realizado por aqueles que atuam junto à criança. Possibilidades e desafios podem ser nomeados, indicando as conquistas que a vida escolar pode permitir à criança, assim como os limites com os quais a experiência nos defronta. Aqui os temas que particularizam a experiência de cada criança são retomados de forma sucinta e são apresentadas proposições que respondem pela pergunta fundamental da pesquisa, qual seja: quais mudanças podem ser observadas na criança – considerando-se sua relação com a linguagem e com a realidade – a partir de sua entrada na escola?

De modo preciso, trata-se de apreender em que medida essas mudanças podem ser

creditadas à experiência escolar. Para responder a essa questão com algum rigor, em cada estudo buscamos aliar os achados recolhidos na pesquisa e as formulações teóricas produzidas no âmbito da metapsicologia freudiana.

3.1 Estudo I – Os avatares do sentido, a esquizofrenia e a aparição de um mundo que pode ser escrito

Rogério, 09 anos, segundo ano.

Professoras: Edna e Vanessa

3.1.1 Primeiro tempo

Rogério foi uma das crianças indicadas na resposta que obtive dos professores depois da entrega do questionário. A professora responsável pelo atendimento educacional especializado, Vanessa, quis participar da pesquisa e indicou o nome de Rogério. Vanessa, em nosso primeiro encontro, diz que Rogério é muito disperso em sala, mas sua dispersão é estranha. Anda de forma descoordenada: os braços têm pouca rigidez, as pernas fazem pequenos saltos e parece “cambaleiar” um pouco. Fala articulando frases, mas a pronúncia lembra as crianças mais novas: fala “comendo” algumas palavras e não consegue pronunciar alguns fonemas. Dificilmente se lhe mantém a atenção quando a situação é coletiva (quando a professora, por exemplo, se dirige a todos em sala de aula). No trabalho que realiza com ele, observa que se interessa pelo que fazem, contando inclusive muitas estórias “sem fim”, Vanessa diz: “Quando começa... tem uma hora que eu tenho que falar alguma coisa que traga os outros meninos, senão ele fala, fala, e os outros meninos ficam calados, de fora”.

Um aspecto que se apresenta me chama a atenção: parece haver na fala Rogério associações muito frouxas, uma palavra remetendo à outra de forma “frouxa”, como se a cadeia associativa fosse “vagando”, “errando”, levando a construções que as professoras (Vanessa e depois Edna, professora da sala de aula) acham “estranhas”, “esquisitas”, “meio fora”, “sem pé nem cabeça”. As professoras falaram também de uma espécie de ausência, como se a criança não estivesse exatamente “presente”. Como se, ao se dirigir a Rogério, ele estivesse, ao mesmo tempo, presente e alhures.

As duas professoras – Edna e Vanessa – afirmam que os maiores avanços de Rogério desde

a sua entrada na escola foram no campo da sociabilidade. Chegou com medo de ficar só e se mantinha muito colado à professora. O medo das outras crianças era marcante, inclusive das crianças menores. Era um menino extremamente passivo. A partir da separação gradual estabelecida pela professora, Rogério passou a circular entre as crianças e a se defender do que não quer. Na sala de aula, Edna fez isso “saindo de cena” em alguns momentos, indicando alguma criança para lhe acompanhar ao sair da sala ou indicando a ele uma criança a quem pudesse se dirigir nas situações de sala.

Aos poucos, esse endereçamento às outras crianças foi ficando mais constante e hoje Rogério já circula “entre os pares”, ou seja, “as crianças”. Também se defende, embora seja de um modo geral um menino passivo. Chega para as professoras e fala que estão fazendo isso e aquilo, e que não quer. Por exemplo, não está gostando quando ficam beliscando suas bochechas. As meninas fazem isso, “porque ele é fofinho”. Mas Rogério não está querendo e começa a dizer que não quer e a sair de perto das meninas. Antes, pelo relato das professoras, Rogério se aproximava delas “colando”, com medo, e dizia que um “menino bem grande” o havia feito algum mal. Essas observações foram recolhidas em um encontro com as duas professoras.

Rogério entrou nessa escola em 2010, no segundo ano, na turma da professora Edna. Ao final do ano decidiram que seria melhor ele repetir a série. Ele permanece com a professora Edna, no segundo ano. No primeiro encontro com Edna – depois da primeira conversa com as duas professoras - escuto que Rogério era uma criança retraída. Enfatiza mais uma vez que ele tinha muito medo. A professora então foi promovendo sua interação com outras crianças. Achava que devia trabalhar mais a socialização. Rogério chorava muito, era muito só, muito dependente. Edna acha que a família o superprotege. Não tira o lápis, não abre a mochila - “alguém tem que ir lá e fazer”. No decorrer de quase um ano e meio de trabalho⁴², foi ficando mais autônomo, indo para o banheiro só, saindo com as crianças. O pai disse que já tinha passado por uma escola particular, gastado muito, e que Rogério não aprendeu a ler. É um pai presente, diz Edna. Esperava na saída para conversar com ela. Rogério passou a falar, a fazer a contagem dos alunos: “faz a contagem dos alunos e fala para todos, vai ao quadro e olha os registros...”.

Ao final do ano (fim de 2010) ele estava distante do que uma professora esperaria no terceiro ano. Edna conversou com Vanessa e decidiram que seria melhor Rogério ficar mais um ano no segundo ano e com a mesma professora. Consideraram que a relação com Edna havia

⁴² Rogério entrou nesta escola no início do ano letivo de 2010. Está agora no segundo ano, repetindo a série na sala da mesma professora. Antes, esteve em uma escola particular voltada apenas para a Educação Infantil. O pai chegou dizendo que não sabia mais o que fazer e ia tentar a escola pública.

possibilitado progressos e que um corte agora poderia mantê-lo estacionado. O pai, por sua vez, ainda que desejando que o filho aprenda a ler e um pouco decepcionado, gostou do fato de Rogério prosseguir com a mesma professora. Edna fala que, depois, ficou em dúvida se ele não deveria ter passado de ano, pois avançou: “percebe o som de sílabas, mas esquece a letra”.

– A dúvida acabou quando atentei que os alunos são mais violentos, mais indisciplinados[...] no terceiro ano. Naquele momento, a qualquer momento ele vinha e dizia que tava com medo de que alguém batesse nele[...] Ele ia se retrair ainda mais, porque ele não é uma criança violenta. Depois que ele teve essa autonomia[...] ainda assim isso voltou[...] um dia ficou com medo, “não, não vou beber água[...] pede alguém pra ir”. O pai disse que ele ficou com medo uns dois dias e depois, disse: “eu vi, ele me mostrou, o menino tinha dois anos”. Então, eu penso, que é só a violência, a atividade da criança[...] era uma criança pequena[...] e ele disse que era uma criança grande[...].

Além de falar do medo que tinha, esse medo excessivo, falam do isolamento e de uma atividade constante com as mãos, com o lápis, fazendo o lápis voar e fazendo barulhos com a boca. Não são movimentos estereotipados, como nas crianças autistas, mas movimentos corporais em que ele fica ali, “na dele”, “parece que ninguém tá ali”, e “de repente sai, fala alguma coisa, olha...”. Ainda hoje se mantém a maior parte do tempo assim, embora bem menos, observam. Antes não falava com ninguém, não se interessava pelo que acontecia ao redor. Hoje fala, brinca com as outras crianças e em alguns momentos acompanha as atividades realizadas. Edna diz:

Ele fica brincando com as mãos, sentado, nada o incomoda[...] às vezes os meninos diziam: olha tia, ele é doido[...] mas essa fala não é mesmo discriminação, as crianças são tranquilas com isso. É que eles olhavam, achavam estranho, diferente. Tinha o Bruno, maior, bem maior que o Rogério, com uma deficiência intelectual[...] e levantava, falava, e as crianças nem tinham essa coisa de falta de respeito. É interessante criança, eles são solidários: se o Rogério esquece o lápis, alguém vem e empresta[...] Eles vão até ele[...] é interessante criança.

Edna fala ainda do seu trabalho e da preocupação com a continuidade do que vem sendo feito :

Essa relação que ele já faz entre sílaba e som, acho que poderia até ele ir para o terceiro ano, desde que a professora entendesse que tem que ter continuidade[...] Alguns professores acham que o aluno não vai aprender e tal, aí não trabalha, não propõe, o aluno fica ali[...] Agora, essa coisa do acompanhamento individual[...] o trabalho do professor é solitário, você tem

que lidar com essa diversidade sozinho. Tem outras crianças que não são iguais ao Rogério, mas que precisam de acompanhamento, porque têm outras dificuldades, uma aprendizagem mais lenta[...] A história da inclusão que inclui, excluindo: deixar uma criança à margem porque ela não tem as mesmas condições, a mesma velocidade. Vai ser diferente, mais lento talvez, mas vai ser[...] O Luan, ano passado, teve resultados bons no Espaece⁴³, melhor do que alunos ditos normais[...] Essa é uma questão difícil: um professor tem essa atenção, esse trabalho, aí outro professor deixa de lado[...] não investe. Sinto falta, enquanto há um cuidado com essa diferença numa sala, noutra não, o aluno senta ali e pronto. O segundo ano, por exemplo, é o período em que se cobra mais por conta das avaliações (Espaece Alfa, Provinha Brasil) então todo mundo se volta pra isso. Ali se retrata o trabalho do professor: resultado individual, por turma, professor. O aluno que tem diagnóstico, tem um tratamento diferenciado[...] e dependendo de como o professor vê isso[...] Mas isso, a diferença, pode vir de outra forma, alunos que tem outras dificuldades[...] violência, atrapalham a aula[...] E olha que nunca tive interesse por educação especial, mas chega, agora, de repente você está com um aluno especial. Na minha época, aluno especial era na escola especial, havia uma separação na formação. Se fazia essa escolha já na formação[...] Era muito separado. Eu achava que a criança lá na escola especial ia aprender porque haviam pessoas habilitadas pra isso. Hoje é diferente. Começo a ver de outra forma. Quando as crianças vem pra cá, começo a ver que não é tão diferente. Às vezes não sabemos como lidar com outros alunos, violentos, por exemplo[...] é mais complicado às vezes[...] nunca tive problemas com alunos ditos especiais, tenho me saído razoável (risos) [...] Mas em relação à questão da leitura e da escrita, é difícil. Por outro lado, tenho as mesmas dificuldades com alunos normais, se alguém é normal, né? Alunos que vem de professoras tão boas[...] e não aprendem a ler, a gente tenta[...] às vezes não sei o que fazer. A questão[...] não existe preparação[...] desde a enturmação[...] se coloca o aluno com qualquer professora[...] Não se pergunta como é a relação[...] a afetividade é uma coisa fundamental aí[...] por isso falo tanto de socialização[...] como é a relação com a professora? Como é que ela recebe?

Edna em vários momentos fala de “outros” alunos. E quem são estes outros a quem ela se refere? Os alunos que não estão plenamente alfabetizados ou que apresentam dificuldades na relação com os outros (agressividade em alto grau, dispersão, agitação, etc.). Quando Edna se refere aos alunos que estão “aquém” não se trata de um ou dois, mas de todos aqueles que não correspondem a um certo “ideal”, seja em relação ao currículo, seja em relação ao comportamento. Desta forma, falar sobre sua experiência com Rogério movimenta toda uma elaboração sobre várias crianças, assim como aproxima o professor dessa face de seu trabalho: os alunos, de um modo geral, não são aqueles idealizados. Esta aproximação pode produzir pelo menos dois caminhos: o professor pode fixar-se num lamento sem fim do ideal perdido ou pode reconhecer que o ideal... é apenas o ideal. Este segundo caminho parece ter sido o de Edna.

⁴³Espaece Alfa: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará; Provinha Brasil: Avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental.

Durante os meses em que realizamos este trabalho, as falas e decisões caminhavam mais no sentido de uma despedida: despedida do ideal, o que abre a possibilidade de apostar, e não de afogar-se em lamentos. Caminho que arrematou em uma das conversas: *se alguém é normal, né?*

Discutimos, nesse primeiro tempo, sobre o efeito do “diagnóstico” na vida escolar: o que se pensa já de saída, as expectativas que podem ser estancadas, a ausência de investimento. Tudo isso se articula às dificuldades que o aluno apresenta, criando barreiras no investimento que a escola lhe dirige. Uma coisa é a dificuldade que ele traz, outra coisa são os efeitos do investimento do outro. Retomamos então as mudanças que a professora observa entre o modo como Rogério chegou na escola e o modo com ela o vê, hoje. Edna enfatiza a perda do medo, a possibilidade de falar, de olhar e um movimento maior em relação ao saber. Quando chegou não falava, não olhava para os outros, parecia mesmo “não ouvir”. Aos poucos, convocado pela professora e pelos próprios alunos, Rogério passou a falar e a olhar para os outros quando falavam: “Os alunos escutavam, olhavam pra ele, daí foi aparecendo nele uma vontade maior de falar... O Rogério agora olha também quando o outro fala, passou a escutar. Antes a gente não sabia se ele tava ouvindo, prestando atenção”.

Quando iniciamos a pesquisa, Rogério já falava com os amigos da sala, brincava e corria com os outros no recreio e se mostrava mais envolvido com as atividades de sala. O que chama a atenção de Edna, agora, são as histórias que Rogério conta para a turma: “ O Rogério começa a falar e segue, segue, vai falando, falando e se deixar ninguém sabe onde vai parar. Muitas vezes fica rindo, rindo, um riso sem motivo, um riso que não parece estar relacionado a ninguém da sala ou a nada que esteja acontecendo”. Em outro encontro, observa:

Hoje mesmo contei uma história, comecei a contar e o Rogério começou a rir, um riso sem motivo[...] ria[...] ria[...] aí eu disse: Rogério, você quer dizer alguma coisa? Ele: não. Eu disse: agora é a hora da história e para ouvir a gente tem que se calar[...] Se você quiser dizer alguma coisa diga agora, depois eu vou contar a história[...] Aí ele se calou (risos). Eu tive a impressão que era pra chamar atenção. Ele ouviu. Ele ria sem motivo nenhum e olhava pra todo mundo, mas os meninos não estavam prestando atenção, queriam ouvir a história.

Pergunto: “Você achou que era pra chamar atenção? E não porque ele estava 'fora' mesmo?”. Edna responde:

Achei que era pra chamar atenção, sabe porque? Porque depois que falei ele ficou calado prestando atenção. Outras vezes, quando ele tá com aqueles

movimentos com as mãos[...] no mundo dele, falo com ele, ele olha pra mim e volta como se eu nem tivesse falado. Volta lá e eu deixo[...] depois ele para, volta[...]

Diante do riso na hora da estória, Edna “convoca” Rogério a ouvir. É interessante o movimento da professora: se o convoca e ele não responde, segue o que está fazendo com os alunos, mas fica atenta ao momento em que ele “volta”. A ausência de Rogério é tomada como alguma coisa que ocorre, mas é “intermitente”, ou seja, a professora espera pelos momentos em que ele irá responder. A professora sustenta sua convocação, mantém um investimento, mas abre espaço para a “separação” nas horas em que Rogério não responde à sua convocação.

Sublinhamos essa atuação da professora porque apreendemos aí o jogo entre presença e ausência na relação que estabelece com Rogério. Ela investe, se endereça a ele, “espera” alguma coisa, mas não converte a resposta de Rogério em algo que lhe seja indispensável. Se Rogério não responde, ela faz outra coisa, se dirige a outra coisa, e não faz disso – da “presença” de Rogério – algo indispensável no cotidiano da sala ou mesmo na sua relação com ele.

Essa abertura na relação é importante porque muitas vezes os professores tomam a ausência de resposta como algo que lhes toca pessoalmente, ou seja, como algo que deixa o professor na falta de alguma coisa que inviabiliza seu trabalho. A consequência, nesse caso, é a recusa do aluno em sala ou sua permanência sob o pretexto de o professor não mais investir, não mais endereçar-se a ele. Esse movimento que joga com a convocação e ao mesmo tempo suporta um tempo de ausência é interessante porque garante uma dupla posição: o professor mantém a convocação e, por outro lado, não violenta o aluno em relação a se fazer presente. A convocação que exige resposta, que cria uma pressão em torno da resposta do aluno, pode ter efeitos persecutórios. Kupfer salienta o perigo que pode representar para algumas crianças a pressão do resultado, a pressão da resposta:

Para uma criança psicótica, a exigência de cumprimento de ideais em relação aos quais esteja muito distante pode funcionar como disparador de uma crise. [...] Essa expectativa pode funcionar, então, como uma injunção, uma ordem, uma exigência de funcionamento dentro dos referenciais ditos fálicos, ordenadores do mundo da neurose. E pode ser que a criança não encontre, digamos, em seu repertório psíquico, os recursos para responder a essa exigência. Precisar, portanto, criá-los, produzindo algo semelhante ao delírio na psicose adulta (KUPFER, 1996, p. 116).

Se, para Edna, sustentar esse jogo é possível, há, no entanto, o desejo de falar e de produzir

algum saber em torno do que faz enigma, como o sono e o movimento das mãos:

E também tem dias que ele dorme. Às vezes termina a aula e ele tem dormido. Acordo ele e peço que os meninos o levem ao portão. Não sei o que acontece: se é a atividade (risos) ou se está tomando algum remédio. Ano passado ele dormia menos, só às vezes, até porque como ficava em silêncio, às vezes dormia, mas esse ano dorme mais, não sei[...] Esse movimento das mãos, eu fui falar com o pai dele sobre esses movimentos, o pai disse que levava ele para o Monsenhor Dourado. O pai, não, a terapeuta disse para o pai, que ele tinha que ficar sempre movimentando as mãos, que não pode ficar sem movimentar as mãos[...] Eu pensei: será que com massinha? Como isso? Ele já está com a coordenação motora trabalhada[...] Queria saber um monte de coisas: essa coisa das mãos, como trabalhar[...]

Na dúvida de “como trabalhar” estamos no campo do que a Educação se propõe: a substituição de comportamentos inúteis e estranhos por outros comportamentos admitidos e dotados de sentido na ordem social. Falamos sobre o controle: o movimento das mãos tem que desaparecer? Tem que ser vinculado a alguma atividade ou meta, como a criação com massinha? O que interessa a Edna? Ao falar do que a interessa, a ênfase recai sobre a vida social e a escrita. A aquisição da leitura e da escrita é lenta e essa é a aquisição fundamental das crianças de sua série.

Abordo o movimento com as mãos no âmbito da relação de Rogério com seu próprio corpo: quando está “fora” da relação com o outro, na sala de aula, é para o corpo que Rogério se volta. A função de Edna, função da própria escola, é convocá-lo para o que está acontecendo em sala, nos textos, nas conversas, nos filmes, nos jogos. Que a escola possa dirigir o olhar de Rogério para além de seu corpo próprio. Mas convocar é investir jogando com a possibilidade de que ele não responda, não é pressionar por resultado. Se essa é a direção, nos livramos de atividades repetitivas, mecânicas, que têm como objetivo a mera substituição comportamental. Por que essa substituição mecânica mostra justamente o incômodo de estar diante de um aluno que não produz as respostas de acordo com o que a escola espera. A preocupação com as mãos já é efeito de uma pressão desse tipo: a professora supõe que deve fazer alguma coisa com isso, que é sua responsabilidade apresentar esse resultado. O que pode fazer frente a essa preocupação é o desejo, do lado do professor, de apresentar ao aluno aquilo que a escola oferta: a vida social, a escrita...

Quando falamos da preocupação da escola em “substituir” comportamentos, temos aí uma distinção a fazer: essa substituição pode visar um tipo de reprodução mecânica do

comportamento adequado, mas, antes disso, é a substituição de um comportamento “arcaico” que a escola visa. Temos aí um “trabalho civilizatório” que pode se articular mais ou menos com um tipo de concepção utilitarista do conhecimento. A fala de Edna mostra a preocupação em “não estar fazendo alguma coisa” em relação a esses movimentos, ao mesmo tempo em que parece seguir o que acha certo: que Rogério possa também estar na escola ao seu modo: “Nem sempre ele faz as atividades, fica com o movimento, com as mãos... Mas não gosto de forçar a nada. No início os meninos olhavam, esse menino é doido... mas foram se acostumando...”.

No primeiro encontro que tive com Rogério, na biblioteca, perguntei se ele queria desenhar, ao que respondeu positivamente com a cabeça. Depois disse:

Rogério – É[...] o quê?
Caciana – O que você quiser.
Rogério – Apois⁴⁴[...] eu não sei[...]
Caciana – Bom[...] pode ser a tua família[...]

Começa a desenhar e falar. Não faço muitas perguntas. Vejamos o que ele fala ao desenhar a primeira pessoa (fala da vó e mãe, mas só desenha uma figura):

– Vó, mãe [...] dos dois[...] minha e do meu pai. ... Aquela mãe, briga, briga, briga. Aí foi pro Morrinho. ... Eu fui pro Morrinho. Eu fui pro Morrinho[...]
Não sei onde, não sei onde[...] faz gestos com as mãos indicando o não sei onde, não sei onde, algo como vários lugares, uma peregrinação). [...] E vim pra Fortaleza.

Segue desenhando outra figura e passa muito tempo desenhando as mãos e os pés, numerando cada dedo “um, dois, três, quatro, cinco”. Pergunto:

Caciana– Quem é?
Rogério – O João.
Caciana – João?
Rogério – Joãozinho[...]
Caciana – É teu pai? O nome dele é João?
Rogério – É. Meu pai. João.

Depois desenha outra figura e faz a mesma contagem dos dedos. Diz:

Rogério - Igual ao pai, mas menor.

⁴⁴Rogério inclui muito esse “apois” no início das frases. Deve ser o “pois”, que de fato falamos no início de algumas frases.

Caciana - Quem é?

Rogério - Eu... igual ao pai, mas menor.

Desenha outra figura com longos cabelos: “Ela tem cabelos grande”. Nesse momento, olha pro meu cabelo. Faz a mesma contagem dos dedos, pausadamente. Desenha outra figura, a menor até agora, e faz a mesma contagem. Diz:

Rogério – Pequena.

Caciana – Quem é?

Rogério – A Renata.

Caciana – E o que ela é tua?

Rogério – [...]

Caciana – É tua irmã?

Rogério – É a Renata. Ela é pequena.

Desenha outra figura, o “Igor”: “Já sei quantos metros ele tem...”. Desenha o Igor um pouco maior do que a Renata e faz a mesma contagem cuidadosa dos dedos: “Só faltam mais dois... O José e a vó”. Desenha o José um pouco maior do que o Igor com a mesma pausa e contagem para cada dedo: “O último... a vó...”. Faz a mesma contagem e diz: “Ela é velha e ele é novo”. Pergunto: “Quem? Tua vó? É velha? Quem é novo?”. Aponta a figura do pai. Continua a falar, agora olhando pra mim, francamente excitado com o que diz e sem desenhar:

Rogério - O vô morreu. (...) Assassino... Tubarão...

Caciana - Tubarão?

Rogério - Não. Assassino.

[Exclama:]

Rogério - Eu vi a cabeça dele!

Caciana - A cabeça? Sem o corpo?

Rogério - Sem o corpo. A cabeça.

Caciana - O que aconteceu? Você tá falando do seu avô?

Rogério - O vô. O ladrão. O ladrão foi assim... O tubarão... Eu chorei assim... - faz os gestos e o som, meio caricato, buá...buá...

[Prossegue:]

Rogério- Sabe o Mc Donald's?. [Fala com dificuldade, mas entendo e digo:]

Caciana- Mc Donald's?

Rogério - É... o Joãozinho né... lá tinha o macaco, assim, com a cabeça assim, ele pulava assim o macaco né?... ele comprou pra mim brincar, eu queria... ele dá presente... o Joãozinho... aí eu brinquei né... aí eu chorei né... buá... eu queria o boneco né, aquele boneco, como é mesmo o nome dele?

Caciana - Tu foi pro Mc Donald's com teu pai, o Joãozinho, você queria brincar com o macaco e ele te deu o macaco, é isso?”

Rogério - O macaco é... eu queria... aí eu chorei... como é o nome dele?

Quebrou...

Caciana - O macaco quebrou e você chorou?

Rogério - Não. O... aquele boneco... como é o nome dele?
Caciana - Não sei qual é o boneco. Mas ele quebrou e você chorou?
Rogério - É... eu chorei assim...” - faz os gestos.
[Toca o sinal do recreio e ele num salto pergunta:]
Rogério - Ah, o recreio, posso ir beber água?
Caciana - Sim, claro. Depois a gente continua a conversa.
[Rogério levanta e digo:] - Tchau....
[Ele olha pra trás, para por um instante, faz uma expressão de quem não entendeu bem o tchau - embora tenha escutado - e segue].

Na entrevista com o pai, escuto que Rogério entrou nessa escola no ano passado, com a professora Edna. O pai fala que Rogério melhorou em relação à leitura: reconhece letras, sílabas e mesmo palavras que veja nas ruas, nas coisas de casa. Não consegue ainda ler “mesmo”, assim “direto”. Conversou com a professora Edna e com Vanessa - do atendimento especializado - e está satisfeito de qualquer forma, mesmo que o filho ainda não esteja lendo, pois antes Rogério tinha dificuldades com amigos, tinha “mais medo”. Pergunto como é o dia de Rogério, o que faz quando não está na escola. O pai diz que está indo pelas manhãs a um reforço, com uma professora que dá aulas a crianças em grupo. É na sua rua e lá também ficam outras crianças. Observa que Rogério estuda e brinca lá. Pergunto se brinca com as outras crianças e ele diz que sim, que brinca, que se dá bem com as crianças. “E em casa, brinca?” - interrogo. O pai fala de sua irmanzinha de 1 ano e 3 meses, que Rogério é muito ligado a ela. Diz que ele é cuidadoso, que tem medo de segurá-la e ela cair. Pergunto: “E ele não consegue segurar? Se atrapalha?”. João responde: “É... segura com cuidado... e tem os primos também ...com quem ele brinca. Um que é um ano mais velho, tem um de 5 anos, com quem ele mais brinca... o Gerardo. O André, de 10 anos, ele já não acompanha tanto... as ideias... brinca com o mais novo”. Nessa hora fala de sua esposa, que ela “tem uma boa relação com ele (Rogério)”. Pergunto: “E a mãe de Rogério?”.

João diz que passaram seis anos juntos... são primos... se gostaram... Rogério é o primeiro filho. Ela foi embora uma vez, ele não aguentava e ia buscar... depois não foi mais. Ia visitar Rogério no interior, no início, pois o filho ficou com a mãe. Chegava lá e Rogério chorava quando ele ia embora. As condições lá eram difíceis. Pouco espaço, pouca comida, tudo era longe. Vivia gripado. João decidiu levá-lo. Pergunto: “Ela aceitou? Foi uma decisão sem problemas?”. João responde que avisou que não queria nada dela, apenas criar seu filho. E que ele iria vê-la nos feriados, férias, que também podia vir quando quisesse.

Atualmente, Rogério viaja às vezes, vai com a mãe dele (a mãe de João, avó de Rogério), que mora aqui, mas tem casa lá. Pergunto: “E ele vê a mãe quando vai lá?”, ao que responde: “Da última vez minha mãe levou ele. Ele chorou dizendo que não queria vê-la porque ela ia levá-

lo”. Prossegue contando que uma vez ela (a mãe) levou Rogério com ela, fugiu com o menino. João acha que por isso ele tem medo. Quando isso aconteceu, ele foi buscá-lo, falou com a ex-esposa, disse que lá era difícil, ela não trabalhava, vivia dependendo dos irmãos, numa casa que não tinha nem espaço, e até comida era complicado. Ele podia ajudar, mas diz que era “assim também, difícil, ela fica solta, não é muito certa na vida”. Rogério ficava “solto como ela, sem lugar, gripava muito, e os estudos, nem dava direito”. Nessa hora diz: “Ele tinha dificuldade de dormir à noite...”.

Pergunto como era. Ele diz que Rogério tinha medo, ficava acordado. Diz que nesse tempo morava com a mãe (avó de Rogério). Pergunto de enquanto era casado morava com sua mãe. Diz que sim. Continuou morando depois que se separou. Moravam juntos ele, sua mãe e Rogério. O pai faleceu há alguns anos. Hoje mora numa casa com a mulher, a filha, Rogério e a mãe mora perto. Rogério vai pra lá todos os fins de semana. Nessa hora da entrevista João fala apreensivo, me olha como se fosse dizer uma coisa... Prossegue: “A mãe [se referindo à sua mãe, avó de Rogério] faz o que ele quer... ele come no quarto... ela faz o prato e leva pro quarto...”. Fica calado nessa hora. Não faço perguntas. Depois de um tempo de silêncio sorri desconcertado e prossegue:

João - E dá banho nele... Ela banha ele até hoje...

[Fica em silêncio. Pergunto]:

Caciana -O que você acha? Isso te incomoda?

João - É... eu fico... achei que devia falar isso. Não tá mais certo isso... ele tá ficando rapaz... mas a mãe diz que o bichinho não teve mãe, que é doente...

Caciana -E você fala então alguma coisa pra ela? Ela responde assim?

João -É. Eu digo... que não tá certo. Mas ela é velhinha, tá tão velha... Ela faz o que quer...

Caciana -É seu filho... Ela é sua mãe, mas ele é seu filho. Você dá uma opinião, diz que não acha certo, ou diz que ela não pode fazer isso?

João se desconcerta e diz que não consegue dizer que ela não pode. Interrogo:

Caciana -Você não consegue a ela? Isso é seu e dela, é da sua relação com ela. O Rogério entrou nessa estória?

João - É... é o neto preferido dela, ela diz que ele não teve mãe, que é doente...

Pergunto o que ele acha mais estranho, o que lhe incomoda em tudo isso.

João - O banho, que ela esfrega ele...

Caciana - É... Ele é um menino. E irá se transformar num homem. O que você acha? Isso de ele ser “doente” e crescer... ser criança, ser homem...

João - Já ensinei a ele os movimentos... Tem que dizer, né? Como ele vai pegar, lavar... Mas eu não pego nele, eu digo, eu explico. É estranho pegar, eu que sou pai dele não pego mais... Como é que ela ainda faz isso?

Fico em silêncio. O pai parece angustiado, mas parece que não lhe é possível interditar o

que “não acha certo”. Nos pareceu que algo da relação da avó com Rogério (relação marcada por um excesso), faz parte da relação do próprio filho (João) com sua mãe. Se Rogério se encontra numa posição de “visto” e “tocado” pela avó, essa posição parece a mesma do pai, para quem é complicado fazer barra à mãe, barra no acesso de sua mãe ao seu filho. Depois de certo silêncio, pergunto: “E sua esposa?”. João diz que ela gosta de Rogério, que estranha a relação que a avó estabelece com o neto. Pergunto como é que a vida se organiza em casa: escola, banho, afazeres... João diz que acorda cedo, às quatro da manhã, e sai. Faz salgados para revenda. Chega para almoçar e à tarde descansa um pouco. Depois resolve coisas, compras, etc. A esposa fica com Rogério e a filha mais nova. Com ela - a esposa - a vida tá mais organizada. Ela gosta de Rogério, mas lhe diz para fazer as coisas sozinho. Lá não assiste televisão o tempo todo, não pode comer em frente à televisão, toma banho só.

Diz que nessas férias sua mãe vai viajar e quer levar Rogério. E que sua esposa comenta: “quando ele passa o fim de semana já volta pior, imagine um mês”. Pergunto: “Pior?”. João responde: “Ela diz que todo o trabalho que a gente tem com ele em casa é jogado fora. Que ele vai voltar nem sabe como... Lá ele vai fazendo as coisas, ajuda, vai fazendo as coisas dele só... Aí ela diz que lá com a mãe (avó de Rogério) ele piora, que ela não educa ele”.

Essa é uma decisão que terão que tomar: se Rogério vai passar o mês inteiro no interior ou se vai ficar menos tempo, uma semana. Digo que se sua esposa e sua mãe quiserem vir à escola conversar, podemos marcar. Pontuo que o convite fica aberto para cada uma, separadamente. João diz que sua esposa pode vir, que seria bom. Sua mãe, não sabe, está muito velha. Retomo os avanços de Rogério na escola, tanto em relação à leitura e escrita, quanto em relação aos amigos. Falo da importância de investir em livros, histórias... Digo que a alfabetização não é só ler as palavras, escrever as letras e sílabas. Isso é importante, mas também é importante o contato com as histórias, os livros.

Proponho também ao pai às vezes levar Rogério ao seu trabalho, quando faz os salgados e as vendas. Acentuo que é interessante que ele possa ampliar seu conhecimento do mundo, ver as pessoas trabalhando, produzindo, ganhando seu dinheiro. Rogério poderia, inclusive, ajudá-lo no que for possível para uma criança da sua idade. Lembro que, assim como ele acha estranho o modo como a avó se dirige ao neto, ele pode também se interrogar sobre como se dirige ao filho. O que ele vê, no futuro? Como será o Rogério adulto? Deixo a questão em aberto e encerramos a entrevista.

Gostaria de destacar, da entrevista com o pai, a importância da escuta que a escola pode

fazer da família. Em relação a Rogério o pai fala do desejo de que o filho “leia”, percebemos que se sente acompanhado pelas professoras e que, junto a elas, tem observado os avanços do filho. O pai lamenta que Rogério não leia ainda, como diz, “direto”. Mas diz que já melhorou, ou seja, não está indiferente ao mundo da leitura e da escrita. Rogério lê letras e sílabas, segundo o pai, e até palavras. A escola parece ter despertado no pai uma questão em torno da “vida social”. Quando fala do reforço enfatiza que, lá, Rogério brinca com as outras crianças. O reforço é “lá”, além da casa, além da família.

O pai está tomado pela questão em torno da mãe. Talvez a esposa tenha promovido um estranhamento em relação ao que, antes, lhe era íntimo, familiar. João morava com a mãe e parece que antes não estranhava a relação entre a avó e o neto. Essa relação atualiza algo seu que agora parece olhar de fora? Na esfera da escola e das entrevistas consideramos importante ouvir, deixar que os pais tragam o que lhes desperta questões naquele momento, sem no entanto ficar na posição de ensinar ou ordenar o que é certo fazer. Nesse caso, por exemplo, o pai diz que “não acha certo”. Por que, então, não barra? Esse é o limite ao qual podemos chegar em uma entrevista como essa. Podemos interrogar, lançar uma questão. Indicamos o menino, o homem que será Rogério. Introduzimos a sexualidade com essas palavras. O que está em jogo quando um menino cresce e os adultos (na figura dos pais) não “fecham os olhos” para seu sexo? O que está acontecendo quando os pais não são tomados pelo interdito no acesso ao corpo do filho? A figura da avó marca aqui uma extensão. Ela não é mãe de Rogério. É avó. O acesso a Rogério é extensão do acesso ao filho. João saiu de casa, mas parece ter deixado uma extensão de si.

Quando dissemos que introduzimos a sexualidade quando falamos do “homem”, na verdade reconhecemos o que já foi introduzido pelo pai. É João quem apresenta todas as coordenadas da questão: o banho, a idade, o esfregar... E interroga: se eu, o pai, não “pego”, por que ela faz isso? João já se lançou uma pergunta. A escola pode escutar e reconhecer: de fato, algo aqui excede. Mas o pai é João, não a escola. Se ficássemos na posição de ensinar, de dizer que ele “deve” cortar esse excesso, primeiro seríamos ingênuos. João já passou desse ponto: ele se diz que “deve”, apenas repetiríamos o que ele já “ouve”. Segundo: se através da escuta que se oferta, João pode formular uma pergunta, um mal-estar, deixar a resposta em suspenso indica que ele tem um trabalho a fazer. É isso que retorna, depois: João diz que ele e a esposa têm uma “decisão” a tomar: Rogério vai ficar um mês ou uma semana no interior? O acolhimento da fala dos pais permite que se faça uma “ponte” entre a vida na escola e a vida na família. Esses momentos geram perguntas, descobertas, e isso é interessante. O limite a se observar é esse de

cada um reconhecer o seu papel, o seu lugar. Guardadas essas diferenças, evitamos um “agir comum” que pode obturar a hiância entre a família e a escola. Há algo do trabalho a ser realizado por João que é dele, unicamente. Do nosso lado, escutar a posição de Rogério permite que, pelo menos, estejamos advertidos de não reproduzir a posição da avó.

3.1.2 Segundo tempo

A partir da escuta das professoras e da apresentação a Rogério alguns recortes temáticos foram sendo realizados. Esses recortes constituem aspectos de sua relação com a linguagem e com o outro e permitem ordenar a análise que foi sendo construída durante a pesquisa.

3.1.2.1 As associações frouxas, as estórias sem fim

A descrição do fenômeno psicótico nas crianças com uma ideação delirante se assemelha à de um adulto. A partir da emergência de *fenômenos elementares* e de alucinações, constrói-se o delírio. Muitas vezes, as fabulações ideativas que não se organizam como um delírio dificultam o diagnóstico diferencial. Trata-se de uma criança muito imaginativa ou de um delírio? Que relação mantém com o que diz? É uma certeza psicótica ou uma crença dialetizável? A precisão diagnóstica a partir da linguagem – de acordo com a indicação de Lacan – se impõe tanto para a criança quanto para o adulto (TENDLARZ, 1997, p.19).

Vejamos o primeiro aspecto a destacar da relação com a linguagem. Quando Rogério conta suas estórias para a turma, a estória parece não ter fim e caminha em várias direções - como se não houvesse “meta” ou núcleo em torno do qual a fala se organizasse. Outro aspecto que Edna destaca é a emergência de zumbis e babaus em suas estórias. Primeiro iremos abordar a fala sem meta e no próximo tópico – dedicado à posição passiva e aos medos de Rogério – abordaremos a emergência dos zumbis e babaus.

Rogério se interessa por fragmentos, não seguindo o fio condutor da estória. Quando lemos uma estória, se detém em objetos que aparecem isolados, num funcionamento compactado. Um dia, lhe contei uma estória (A história de Malaquias)

. A passagem seguinte nos indica alguns aspectos de sua relação com a linguagem:

Rogério – Olha lá, tudo é bolha, ó[...]a cabeça dele[...]

Caciana – Tudo é bolha[...] você vê a cabeça dele? Tudo é bolha[...] Olha: os livros[...] e as bolhas[...]

Rogério – Ó[...] e aí[...] ó[...] tá olhando[...] tá vendo a bolha, olhando[...]
 [Aponto para o personagem, um menino, e indico para onde ele olha]:
 Caciana – Olha a bolha, ele olhando[...]
 Rogério – E isso [...] – [aponta uma corôa].
 Caciana – É a corôa[...] que ele lia nos livros[...]
 Rogério – Tá olhando[...] ele[...] tá olhando o quê?
 Caciana – Você quer saber pra onde ele tá olhando?
 – [...]
 Caciana – Eu acho que ele tá pensando na estória que ele leu[...] ele leu e tá pensando na estória[...]
 Rogério – É[...] – confirma com a cabeça[...] – é[...]
 Caciana – Ele acendia uma vela[...] e segurava o livro pra ler uma estória[...] pra ele sonhar[...] e quanto mais ele lia mais ele sonhava[...]
 Rogério – É[...] olha aí a boca dele[...] quando ele abria a boca[...]
 Caciana – O quê? O que acontecia quando ele abria a boca?
 Rogério – Eu disse quando ele tinha abrido a boca[...] aí?
 Caciana – Aí[...]? Não sei[...] O que aconteceu?
 Rogério – Também não sei[...] mas o que[...]
 Caciana – Tá escrito aqui no livro que ele leu a estória e ficou pensando em um castelo.
 Rogério – E abriu a boca[...] e abriu a boca[...] e depois, quando abriu a boca e depois[...] ele caiu de sono, né? Pensamento com a boca[...]
 Caciana – Pensamento com a boca?
 Rogério – Parece que ele tá voando[...] a bolha[...]
 Caciana – É. Parece que ele tá voando[...]
 Rogério – Bolha vua[...] vua e até cai no chão[...] cai, ele sobe[...] mas espoca[...]
 Caciana – A bola voa e depois espoca?
 Rogério – Se tiver alguém, não (es)poca, se tiver ninguém aí (es)poca.
 Caciana – Se tiver alguém não espoca?
 Rogério – É[...] espoca se[...] é[...] se tiver alguém, não espoca[...] Como é?
 Caciana – Se tiver alguém não espoca[...] e se não tiver alguém[...] espoca[...] É?
 Rogério – É, né? [...] Eu acho que é desse jeito[...]
 [Prossegue]:
 Rogério – Né? Da outra[...] da outra bolha, né? Ele tava dentro da bolha[...] que[...] que[...] que[...] não pode tirar ele[...] né? Aí lá no final ele saiu da bolha[...] né? Aí chega né[...] aí ele fechou e morreu[...] aí ele ficou vivo[...] aí saiu[...] aí depois[...] saiu[...] foi[...]

Durante a leitura da estória, Rogério se refere de modo mais insistente à bolha e à boca, que por sua vez promovem associações à cabeça e ao olhar. A bolha, de início, aparece na afirmação “olha lá, tudo é bolha”, que se faz seguir da observação: “olha[...] a cabeça dele”. Logo depois: “ele olha[...]a bolha”. A imagem do livro traz um menino com bolhas na cabeça e outros objetos com os quais imaginava. Rogério interroga: o quê ele tá olhando? Não sabe[...] Quando digo que a estória diz que ele está pensando, Rogério diz: “e abriu a boca[...] e depois, quando abriu a boca e depois[...] ele caiu de sono, né? Pensamento com a boca[...].” Aqui vemos

a associação entre a boca, o sono, e então “pensamento com a boca”. Ele havia falado da boca e eu havia falado que ele – o menino da estória - estava pensando. Parece ter-se associado boca e pensamento. Segue e diz “bolha vua[...]”. A bolha voa, cai, espoca. Formula: “se tiver alguém, não espoca, se tiver ninguém aí espoca[...]”. Quando interrogo esta formulação, Rogério faz outra associação: “ele tava dentro da bolha[...] que[...]que[...]que[...] não pode tirar ele[...] né? Aí lá no final ele saiu da bolha[...], né? Aí chega né[...] aí ele fechou e morreu[...] aí ele ficou vivo[...] aí saiu[...] aí depois[...] saiu[...] foi[...]”.

A relação de Rogério com a linguagem é marcada pela presença de palavras “que não remetem a um efeito de sentido, mas a um vazio de significação” (TENDLARZ, 1997, p. 20). Quando lê estórias, sente-se atraído por objetos que rolam ou circulam, como na estória de uma bola – pela qual se interessou - que circula, sendo “arremessada” por uma sequência de animais. Na esquizofrenia, há uma vacância entre os restos recolhidos da fala do outro e seu relançamento que pressupõe o entrelaçamento entre significante e significado. Daí algumas palavras serem recolhidas e ficarem à deriva, sem arrimo no sentido. Rogério fica siderado por estas palavras, que repete, repete, mas esta repetição não avança a cadeia e a palavra parece se fechar nela mesma. Se a criança corta a cadeia significante fazendo operar aí um intervalo, o que acontece é que entre a fala de um e de outro há enigma. O que vem do Outro não pode ser reproduzido sem falha, havendo sempre uma dessimetria entre o que a criança recolhe do Outro e o que produz do seu lugar. Na psicose, se há compactação ou solidificação entre S1 e S2, vamos observar uma problemática em torno da emergência dessa fala que se produz com “falha”. É a própria falha entre o Outro e a criança que se encontra abolida, o que reafirma o ponto em que estamos a insistir: na psicose, a organização subjetiva do sujeito não conta com a inscrição da falta como ocorre nos sujeitos neuróticos.

Na psicose não há questão, se considerarmos a vertente de “extração” que pressupõe toda questão. Se há questão, há interpretação. O neurótico interpreta e como efeito de interpretação há algo que cai entre o real e a face imaginária da interpretação. O neurótico é aquele que reconhece uma “perda” entre o real e a cobertura imaginária. E o reconhecimento desta produz, no mesmo ato, uma função de ligação, de costura, entre significante e significado. É porque o neurótico faz operar sobre o real uma perda que pode, dialeticamente, dispor de uma função de engate, de amarração para ligar os registros e para articular significante e significado.

Como vimos, a representação-meta presente em todo pensamento é tributária do significante-mestre (S1) como significante que representa a incorporação do Nome- do Pai no

lugar do Outro. A ausência de S1 na esquizofrenia tem como resultado a dispersão dos significantes. À dispersão dos significantes corresponde a dispersão dos membros, dos órgãos do corpo, do pensamento. Rogério, quando escuta uma estória, quando ouve alguém falar ou quando fala, sofre o efeito da emergência de determinadas palavras: são palavras que lhe fazem “parar” e depois seguir em outra direção de acordo com associações que não estão referidas ao “norte” do assunto.

Uma palavra, portanto, pode modificar o curso das associações na fala, assim como um acontecimento, um objeto, pode modificar o curso do pensamento. Por isso a dispersão descrita pelas professoras. Se não há ponto de ancoragem que permita à fala organizar-se em torno de um centro, os efeitos vão desde a fala ininterrupta até a suspensão do pensamento. Rogério, justamente, ora fala sem parar, seguindo em várias direções, ora faz um branco, uma espécie de suspensão da palavra e do pensamento. Observam-se também esses “retornos” de alguma coisa que não consegue ser dita, daí os autores indicarem que uma significação fica sem nome. É como se ele tentasse dizer algo, mas lhe faltasse palavras, ou melhor, que seja uma palavra e não outra, isso não é certo. Como se, ao contar uma experiência, alguém pudesse contá-la com tantas palavras que já não sabe qual palavra “pegar”, “fisgar”. Quando conversa com algum amigo em sala, diz a todo instante: “Como é?”. Ele diz que vai falar e quando vai falar, há uma suspensão, então diz: “Como é?”. Fica então olhando para o interlocutor e a conversa continua quando o interlocutor “oferta” uma palavra. Daí ele segue produzindo associações com a palavra que o interlocutor disse. Como geralmente segue as associações sem relação com o que estava sendo dito antes, ocorre de alguma palavra lhe fazer voltar ao ponto anterior (ao tema anterior) e então o efeito é de surpresa, de exclamação: “Ah!” ou “Apois!”. E segue às vezes falando: “Eu tava dizendo né...”. Mas quando vai fechar novamente um sentido, volta: “O quê? O que era mesmo? Que tu disse?”.

Encontramos em Rogério essa modalidade de relação com a linguagem em que o signo é “profundamente desnaturado” (LECLAIRE, 1991, p. 98), onde os significados parecem não encontrar um referente estável que confira à palavra sua estabilidade. No personagem da estória Rogério recolhe o “abrir a boca” e fica siderado. Faz a todo instante referência à boca. Depois fala do “pensamento com a boca”. Analistas de crianças fazem uma referência particular à representação do corpo como uma grande borda, uma boca, o que corresponde à noção mesma do aparelho psíquico com estrutura de borda. Também aparece o “comer” nas estórias de babau e nos sonhos que Rogério conta. Freud formula fases da organização da libido anteriores à

constituição do eu, em que as zonas erógenas atuam de forma autonômica, sem articulação em torno de um primado. Aqui não há “um corpo” que suporta e articula as zonas erógenas, mas pontos de emergência pulsional que têm a estrutura de borda por onde se apreende o objeto. A boca, órgão privilegiado desde o nascimento, irá funcionar como paradigmática do que, na relação com o objeto, funciona na lógica da apropriação ou da devoração. Comer implica a destruição e a incorporação do objeto, funcionamento que expõe a lógica de um confronto em que um dos termos desaparece, sendo incorporado pelo outro termo que então resta único. Aparecer, desaparecer, espocar... Assim como a bolha espoca, Rogério faz “explosões”, coisas que espocam, quando gira o lápis.

Nos chamou atenção a predominância da ordem visual na relação que estabelece com os objetos. Quase todo o tempo Rogério fica com “seus” objetos: o lápis, que gira, faz voar e espoca; a ponta de sua blusa, que olha enquanto balbucia sons que não chegam a formar palavras. Diante dos livros, se liga muito às gravuras, em relação às quais quer ouvir o nome ou uma ação que lhe corresponda. Não se relaciona com a narrativa, mas com os nomes e ações de forma separada. Mas esses nomes e ações sofrem uma “compactação” - parecem constituir, em si, um mundo. Deles Rogério pode extrair muitas associações e ficar só ali, sem seguir a estória adiante, como vimos no fragmento acima.

O processo de aquisição da leitura e da escrita, fundamental na série em que se encontra, promoveu algumas mudanças que apresentaremos logo adiante. Com os amigos, retomando à ordem visual que parece predominar, as brincadeiras que mais lhe interessam são as que tomam o corpo de forma privilegiada (futebol, pega-pega, as lutas entre os meninos, etc). Não se interessa por brincadeiras de “faz de conta”, não compreende o que se passa. Veremos que o seu faz de conta se apresenta de uma forma particular - não como faz de conta exatamente, mas como estórias “reais” de babaus e zumbis.

A experiência da realidade de um objeto pressupõe que este seja imaginado e simbolizado. O imaginário, sozinho, não institui movimento dialético ao objeto - o que só pode ser conferido pelo simbólico que então o situa, localiza. O simbólico investe o objeto de um valor (portanto, o valor é necessariamente simbólico) e o imaginário investe o objeto de forma, de contorno. A comunicação pressupõe o relato da experiência na articulação dos dois registros. Rogério nos mostra como a relação com a linguagem pode não contar com a vertente imaginária do objeto. A realidade, como consequência, fica desprovida de forma, limite, peso. Há uma espécie de flutuação das palavras: elas podem apontar em tantas direções que ao fim não dizem nada, não

“fecham” sentido algum.

Façamos, então, uma distinção: quanto à ordem visual, estamos afirmando que os objetos se apresentam sem ligação ou com a ligação frouxa, como no processo primário. Os objetos são tomados e se associam sem formar sentido ou pensamento. Como o lápis que voa, se choca com outro e espoca; como a bola, que sobe e espoca; como a boca, que leva à pensamento com a boca, mas não “fecha” uma afirmação, uma frase. A fala de Rogério apresenta mais palavras-objeto que circulam, vão e vem, e não palavras inseridas em uma ordem que conduz a uma afirmação. Por isso falamos de uma prevalência da ordem visual: queremos indicar um funcionamento regido pelo fluxo livre e pouco secundarizado da palavra. A relação com a palavra, por sua vez, já mostra um trabalho porque permite que uma parcela do objeto seja investida, que é justamente a parcela da representação de palavra.

Já a ausência de imaginarização quer dizer que o fluxo das palavras não forma, não confere contorno, borda, limite, portanto, não permite que um pensamento se feche ou que um sentido seja produzido sob a ação de uma barra. Significações abrem outras significações numa cadeia sem fim, daí a diferença entre a significação e o sentido ser importante na abordagem da esquizofrenia. A significação fálica é a significação que se torna possível quando uma afirmação, *Tu és*, vem “no lugar” de algo que se apresenta, antes, no real:

A significação fálica, ao mesmo tempo em que suscita o efeito de verdade, aponta aí mesmo para algo irreduzível que não se deixa apreender numa ilusão totalizante. [...] Por mais que se diga, há algo que não vem à luz, algo que falta para ser articulado, que é articulável mas escapa à articulação. Há qualquer coisa que insiste como enigma, alguma coisa que não se confunde nem com a proposição, nem com o objeto ou estado de coisas que ela designa, nem com o vivido, a representação ou a atividade mental daquele que se expressa na proposição, nem com os conceitos ou mesmo as essências significadas. Essa alguma coisa é o sentido. (SOUZA, 1991, p. 15).

O sentido se relaciona com a significação como “a mais”, para além dela, o que torna a significação não-toda, parcial. O sentido é fruto do não-sentido, tem com o não-sentido uma relação interior e necessária, pois “o não-senso, por não possuir nenhum sentido particular, abre-se à multiplicidade de sentidos possíveis, produzindo-o em excesso, se opondo assim não ao sentido, mas à sua ausência” (SOUZA, 1991, p. 16). Na fala de Rogério as palavras abrem-se para múltiplas significações, mas significações que não levam a um lugar, que não são ordenadas a partir de um centro. De tantas significações o que resta é a impossibilidade mesma do sentido, o que mostra que o excesso de sentido é o avesso do não-senso. Não há sentido que se sustente,

pois não há “contorno” ou “bordejamento” nessa avalanche de significações.

3.1.2.2. A relação com os outros e a realidade

Rogério chegou na escola com muito medo e calado. Não produzia nada sobre o que lhe faria mal, apenas colava em alguém que lhe acompanhava. De início a professora é quem ocupa esse lugar e aos poucos outras crianças, em geral meninas, que se propõem a funcionar como “mães”. A professora, preocupada com sua “dependência excessiva”, acompanha essas relações que vai construindo, mas evita que Rogério só se refira a um colega de sala. Propõe um colega diferente para ir com ele beber água, para realizar determinada atividade, de forma a posicionar Rogério “entre vários”.

Temos aqui um efeito interessante da atuação da professora: Rogério no decorrer do ano (seu primeiro ano na escola) passa a brincar com as crianças no recreio, participa de atividades com os colegas de sala e se endereça cada vez mais a todos da sala. Claro que existem preferências, mas a professora observa que uma certa “recusa amedrontada” diminui drasticamente em favor de uma relação mais tranquila com os colegas:

Edna – A relação das crianças com ele é muito legal. Algum aluno não sabe responder, aí ele se levanta e diz. Ele fica todo orgulhoso[...] Ele ficava lá, ano passado, quieto[...] sentado, não interagia com ninguém, não pegava o material. Não dava trabalho, mas também não acontecia muita coisa. Aí comecei a indicar outras crianças para falar, pra ficar com ele[...] Ele foi desenrolando e, no decorrer no ano, foi melhorando. Começou a ficar mais solto, sem mim. Começou a fazer algumas atividades, a ter mais autonomia pra sair, voltar pra sala. E começou a falar.

Caciana – Não falava antes?

Edna – Ficava sentado, calado[...]

Na passagem seguinte podemos ver como Rogério se relaciona atualmente com os amigos na sala e como participa das atividades realizadas coletivamente. Rogério diz, numa brincadeira com a amiga ao lado: “a bomba do lápis...” Ia dizer a ponta do lápis, e ri do efeito... da ponta do lápis à bomba do lápis... Edna está chamando a atenção para as características dos personagens de uma atividade do livro didático:

Edna – O personagem principal era homem, macho? Era fêmea ou macho?

Alunos – Homem[...]

Edna – E eram animal ou pessoa?
 Alunos – Animal[...]
 [Rogério repete o que os outros dizem, bem de carona[...]. Às vezes “desliga” e diz uma das palavras que ouviu, como agora:]
 Rogério – Pessoa[...]
 Edna: Tibufo e Torquato[...] O sapo e o calango eram pessoas?
 Alunos: Animal[...]
 [Quando escuta que todos disseram animal, exclama:]
 Rogério: – Ah, eu pensei que tinha pessoa[...]
 [Edna prossegue com a aula] – “Era um animal homem, ou seja, macho, porque é animal, ou mulher, fêmea?”
 – Homem[...] Quer dizer, macho né tia? – [alguns alunos dizem].
 Edna – “Era um sapo e um calango[...] então era homem[...]macho[...] Vamos marcar[...]
 Rogério – Não, sério tia[...]
 Edna – Agora vamos ver[...] era alto ou era baixo?
 Todos – Alto[...] – Rogério repete: Alto[...]
 [Me aproximo e pergunto, apontando as palavras escritas, para marcar:]
 – Aí é o baixo ou é o alto?
 [Rogério marca trocado: é alto e ele marca a palavra baixo. Digo:]
 – Começa com A, olha: aaaalto[...] e aqui: bbbbaixo, é a letra b.
 [Rogério marca a palavra alto]
 Edna – Agora vamos ver se era jovem ou velho?
 Todos – Jovem[...]
 Edna – Com J, né? Jota, o[...] Diz pra ela[...] – se dirigindo a um aluno.
 Todos – É[...]
 [Marcam a palavra jovem].
 Edna – É gordo ou é magro?
 – Tem um gordo e um magro – uma criança diz.
 Edna: – É, são dois personagens[...] será que vamos marcar os dois?
 Todos – O gordo e o magro.
 Edna – O gordo era quem mesmo?

A atividade segue até que todos os quadros sejam marcados. Rogério acompanha as perguntas ora repetindo algo que ouviu, meio desligado, ora responde a partir do que acha, sobretudo nas últimas perguntas. Rogério trabalha mais, se envolve mais, quando está com alguém que lhe endereça questões diretamente. É importante que ele possa realizar mais atividades em dupla, pois nessas situações observamos que o outro lhe convoca e ele fica mais envolvido. Na sala, ele às vezes fica com um amigo que tem algumas dificuldades na leitura e na escrita. Esse amigo se defende muito das situações e, que é preciso escrever, então se apoia no outro. Rogério, quando faz dupla com ele, fica disperso. Se nos aproximamos, os dois respondem, mas se ninguém convoca, não se envolvem com a atividade. Já quando faz dupla com uma amiga que sente muito orgulho em escrever e não recua diante dos erros, Rogério responde mais, pois ela quer lhe mostrar, quer que ele veja como é que a atividade pode ser feita.

Essas observações, por parte da professora, permitem valorizar essas situações, pois são

diferentes, e é nessa diferença que vamos descobrindo a singularidade de cada aluno e vamos também criando um espaço para que novas dinâmicas possam se configurar sem que o professor deseje tudo prever. Poderíamos também, se não formos plásticos no modo de conceber as situações de ensino, entender que Rogério não se beneficia das situações de grupo, já que responde mais a uma convocação individual. No entanto, a professora observa - o que também observei nas visitas à sala de aula - que foi o contexto da sala enquanto contexto coletivo que despertou em Rogério uma posição de afirmação, de apresentar aos outros que “sabe”, que “escreve”, que sabe “qual é o dia da semana”, dentre outras formas de expressão dessa afirmação. Se, por exemplo, Rogério ficasse mais ausente da sala regular para realizar atividades individuais junto à professora do AEE, Rogério certamente não teria estabelecido com a “sala” uma relação. Rogério tem uma relação com a sala, com a escola, para além da relação com a professora, com um amigo ou com a aprendizagem de algo específico, como a escrita. Então é importante o equilíbrio na montagem das atividades, na montagem da rotina escolar, de modo que a oferta seja diversificada e o aluno possa se servir dessa oferta de acordo com suas exigências em cada momento. Ao professor cabe pensar as atividades e acompanhar os momentos das crianças, os modos como elas vão se relacionando com o que é proposto.

Se a professora considerasse mais vantajoso para Rogério as situações de ensino individualizado, poderia estar também atravessada pelo que alguns autores nomeiam “a pedagogia da negação”, que pode se apresentar em situações de proteção excessivas. Muitas vezes, alunos com necessidades educacionais especiais ficam ao lado da professora realizando atividades sem qualquer relação com o que acontece na sala de aula. Isso pode ocorrer por cuidado, por proteção do professor, que julga esse aluno frágil ou incapaz de realizar qualquer atividade sozinho ou de contribuir com a classe. Lustosa (2002) discute esse aspecto que estamos a apresentar a partir de uma pesquisa sobre a educação voltada para alunos que apresentam deficiência intelectual:

A observação direta do cotidiano das práticas pedagógicas, revelou que estas em geral apresentavam-se fundamentadas em uma espécie de protecionismo, mesmo que não fosse tão necessário frente a criança concreta que se tinha nessa sala de aula. As atitudes pedagógicas iam desde as condutas necessárias ao acolhimento de toda criança no espaço educacional até outras traduzidas em ações pedagógicas que limitavam as vivências, as explorações e as experimentações decorrentes da atuação do sujeito com o meio. Um exemplo é Regina, aluna com deficiência mental da professora Maria Sebastiana que por não ter atingido ainda um nível de escrita convencional que lhe possibilitasse a cópia da tarefa da lousa, não realizava nenhuma atividade dentro da sala de

aula, dela nenhuma tarefa era cobrada, igualmente nada era proposto. Ela passava, simplesmente, todas as horas do tempo escolar sentada em sua carteira realizando espontaneamente, em seu nível de escrita, bilhetinhos para os cantores e pessoas que mais gostava. Em nenhum dos dias durante as observações em sala de aula, esta sua produção foi sequer considerada pela professora como intenções de escrita (LUSTOSA, 2002, p. 15).

Lustosa (2002) problematiza justamente essas posturas, afirmando que, ao invés de positividade, encontramos aí a expressão de uma negação que reduz drasticamente as possibilidades de troca, de aquisição e de evolução do conhecimento por essas pessoas:

Quando alicerçada em um discurso protecionista e de limitação de experiências, as práticas alfabetizadoras com esses alunos são emblematizadas por estigmas e atitudes de reforço negativo as diferenças. Em sintonia com esse entendimento, muitas vezes, as professoras dessas salas não propunham ao aluno com deficiência mental atividades desafiadoras (em algumas salas nenhuma atividade era proposta), não empreendiam esforços maiores a fim de inovar metodologias de ensino para toda a classe, não solicitavam do aluno além do que acreditam ser ele capaz de dar em resposta, etc. (LUSTOSA, 2002, p.16).

Outros autores indicam a relação entre a pedagogia da negação e as atitudes dos professores, quando, por exemplo, o professor propõe atividades que não provocam dificuldades verdadeiras para o aluno. Outras apresentações dessa negação por parte do professor são apresentadas nos seguintes termos:

Quando aprova o trabalho do aluno sem que o aluno tenha demonstrado um esforço para a realização dele. Quando resolve o problema no lugar do aluno, logo que ele apresenta dificuldades. Quando o professor não desafia o aluno, provocando dúvida, contrapondo ideias. Quando o professor coloca na mochila do aluno o material necessário para os deveres e para as lições de casa ou quando resolve a tarefa para o aluno, ele está atuando sob o princípio da pedagogia da negação (GOMES; FIGUEIREDO; POULIN, 2008, p. 07).

O ideal de homogeneidade, questionado pelos autores que insistem na importância do ensino diferenciado, de fato traria obstáculos à escolarização de alunos como Rogério. Os alunos não se apresentam nos mesmos níveis em relação a todos os conteúdos escolares. Desta forma, os princípios do ensino diferenciado se impõem por tomarem como referência um ensino voltado para a heterogeneidade no âmbito da sala de aula. Perrenoud (1999) atenta para o fato de que mesmo as turmas organizadas em torno de alunos da mesma idade não são verdadeiramente

homogêneas. Existem sempre disparidades nos seus diferentes níveis de desenvolvimento. Diante da heterogeneidade, o professor geralmente opta por formar grupos homogêneos, mas podemos investir na experimentação de situações diferentes, que permitem tirar proveito da diferença. O ensino diferenciado cria dispositivos que retiram a centralidade da figura do professor, como nas situações em que os alunos trabalham em torno de uma tarefa comum ao grupo onde cada um participa de sua forma, de acordo com seus interesses e aptidões.

Quando o professor centraliza muito em sua figura tudo o que se passa na sala, sente-se solitário e com um “fardo” pesado para carregar sozinho. Como se cada aluno exigisse muito dele e suas aprendizagens dependessem diretamente e exclusivamente de sua atenção. Certamente as condições de trabalho dos professores precisam ser consideradas nessa discussão, como o número de alunos por sala, os recursos materiais, enfim, a lista já conhecida das reivindicações dos professores no âmbito da educação pública. Pesadas essas condições, estamos nos referindo precisamente às concepções sobre o ato de ensinar. Retomamos aqui a ideia de um ensino voltado para a diversidade e a mudança que esta ideia requer no âmbito das práticas. Trata-se de aprender com a diferença e, justamente, de aprender com os outros, para além da figura do professor. É interessante observar que as pesquisas que têm se voltado para o ensino diferenciado confirmam a presença de uma forma de ensinar sustentada na centralidade do professor e no ideal de homogeneidade, mas também confirmam a emergência de formas diferentes de conceber o ato educativo e as situações de aprendizagem (NEVES, 2011; TRINDADE, 2010; LUSTOSA, 2002).

Essas pesquisas confirmam que os professores têm criado em sala uma mescla de atividades realizadas individualmente pelo aluno e atividades realizadas em colaboração. Se há um tempo atrás esses momentos de colaboração eram tomados como momentos de lazer em oposição aos momentos sérios de aprendizagem, em uma concepção que desvalorizava o saber construído em colaboração, hoje os professores delimitam as especificidades de cada modalidade de atividade e suas indicações. Muitas vezes, em uma mesma ordem de atividades, que compõem uma tarefa maior que as engloba, há o momento de trabalhar em grupo e o momento de trabalhar sozinho. E o que se produz sozinho pode ser rearticulado na produção geral do grupo. Para Rogério, tem sido interessante a postura da professora no que diz respeito a não lhe dirigir atividades adaptadas, diferentes do restante da turma. Edna realiza as atividades com todos e Rogério participa na medida do que pode e quer fazer. Ele não tomado com um aluno que faz atividades diferentes e isso tem outra repercussão: as outras crianças não o tomam como alguém

“fora” da sala, o que costuma acontecer quando a professora mantém o aluno à parte.

O modo como o professor se relaciona com cada aluno, o lugar que lhe confere, determina muito o modo como as crianças irão se relacionar com determinada criança. Se, para o professor, o aluno é assunto seu, o aluno é visto pelos outros como “da professora”, o que gera um misto de rivalidade e pena da parte das outras crianças. Voltamos aqui à questão da “exceção”: se as escolas especiais promovem nas crianças uma posição de exceção frente às outras, a escola regular pode reproduzir essa lógica quando toma um aluno como alguém que partilha de um código à parte. Na verdade, o aluno que fica nessa posição não partilha do código comum, não faz parte da escola como espaço comum.

Por isso a proposta inclusiva se alinha ao que estamos indicando como direção a tomar: essa proposta questiona o lugar de exceção e adentra nas salas de aula para construir um outro lugar para o aluno “da professora”. A relação baseada na pena, na ideia de incapacidade, de dependência, que é interrogada. Não precisamos negar o real das limitações de um sujeito, mas podemos interrogar o que faz como que, diante desse limite, haja a produção de uma figura infantilizada, incapaz e sem qualquer responsabilidade sobre si mesmo. A educação inclusiva propõe pensar esse tipo de relação construída com alguns sujeitos e o peso das dinâmicas institucionais em sua produção.

Retomando as atividades individuais e em grupo, vimos que Rogério responde de formas diferentes em cada situação. Individualmente avança nas aprendizagens porque investe mais atenção. Em grupo, dependendo das crianças que são seus pares, investe também. Em atividades comuns a toda a sala, Rogério fica mais disperso, mas por outro lado foi nessas situações que a professora percebeu o surgimento de uma afirmação perante os colegas. Quando a professora dirige uma pergunta a todos, Rogério quer responder, vai lá na frente, escreve ou desenha no quadro, marca o dia da semana, dentre outras coisas. Nessas situações, faz questão de ser olhado e ser reconhecido no que diz. Edna, percebendo sua dispersão, algumas vezes pede que se sente mais à frente quando a atividade é a mesma para todos. Assim, ela fala a todos, mas pode lhe dirigir perguntas específicas. Essas perguntas ela faz a vários alunos, não só a Rogério, mas se ele está mais próximo, ela observa: “ele escuta mais”. Como sugestão em relação às atividades e organização da sala, propomos a realização de um número maior de atividades em pequenos grupos.

Vejamos agora o que recolhemos da fala da professora de recreação de Rogério. Acompanhando sua aula de recreação, escuto da professora responsável a mesma observação:

quando chegou na escola Rogério mal falava, não olhava para os outros, nem manifestava interesse pelo que acontecia ao redor de si. Nas atividades propostas mal conseguia andar de forma coordenada (andava de forma desequilibrada e as mãos e pés às vezes perdiam a hígidez). Era impossível realizar atividades em que precisasse correr e realizar saltos ou desvios (como nas atividades denominadas “circuitos” onde as crianças correm e atravessam obstáculos). No decorrer do primeiro ano e sobretudo no segundo ano de escola, Rogério adquire um maior equilíbrio corporal e passa a se relacionar de outra forma com as crianças. Manifesta interesse pelas atividades e brincadeiras inicialmente junto às meninas e depois junto aos meninos com o futebol. A professora levanta a hipótese de que as brincadeiras com as meninas são mais calmas, as meninas são mais dóceis, e então ele primeiro se ligou a elas. Depois foi se aproximando dos meninos e se interessando por alguns jogos.

Atualmente joga mesmo é futebol, apresentando ainda dificuldade e menos interesse pelas atividades de circuito. A professora percebe, mesmo nessas situações, um avanço considerável tanto no aspecto físico, corporal, quanto na sua modalidade de relação com os outros. No futebol corre atrás da bola e se mostra “presente” no jogo, embora não funcione segundo as regras: não procura chutar a bola a gol, não estabelece uma “direção” a tomar de acordo com o seu campo e o campo do adversário. Observando Rogério jogar, vemos que ele corre atrás da bola, se diverte olhando que os outros correm e “batalham” pela bola e corre também... De posse da bola, no entanto, fica um pouco “surpreso” ou “siderado”, até que outro menino venha e a leve. A impressão que temos é de que o jogo é esse: correr atrás da bola, encontrar e perder. Há uma semelhança e uma diferença entre o jogo de futebol e os movimentos que faz com o lápis. A semelhança se refere ao encontrar e perder, pois o lápis “voa” e “explode” a todo instante. Os ruídos que Rogério faz com a boca são ruídos de voo e ruídos de explosão. A diferença se refere à presença dos outros: com o lápis Rogério se ausenta, não escuta nem vê o que acontece ao seu redor; no jogo de futebol, olha a todo instante para os meninos, acompanhando a corrida pela bola e se incluindo na “batalha”.

Observamos também o que Kraepelin denominava postura artificial ou maneirista e este aspecto foi inclusive um dos enfatizados quando as professoras falaram do que acharam “estranho” quando Rogério chegou. Se por um lado há pouca coordenação no andar, por outro Rogério apresenta gestos “maneiristas”, como ficar balançando e olhando para as mãos. É muito tomado pela imagem do outro como catalizadora de uma mimética, como as crianças bem pequenas que são muito suscetíveis à imagem, reproduzindo-a em espelho. Às vezes, se fazemos

determinado movimento, sobretudo no rosto, fixa o olhar e reproduz.

Pensamos que, se para Rogério falta ancoragem no significante, o funcionamento “como se” ou a “colagem imaginária” mostra um certo trabalho de compensação onde toma a imagem do outro como suporte. Esse procedimento não é privilegio dos esquizofrênicos, mas o que os especifica, nesse caso, é que este procedimento é “hipertrofiado”, ou seja, a sustentação imaginária é hiperbolizada em detrimento da identificação que, no traço, tem seu peso. Mais uma vez o que ocorre é uma espécie de flutuação do sujeito por imagens sucessivas, sem que nenhuma ofereça potência de captura.

Quando Rogério joga futebol corre “como os outros” e pode inclusive chutar a bola na trave e felicitar-se com o gol, contagiado pela alegria dos outros, mas o que observamos de diferente é que o gol, nesse caso, não é registrado fazendo peso, ou seja, não é hierarquizado como ato mais importante do jogo. Assim, os atos do jogo participam de uma espécie de “equivalência”, onde todos têm o mesmo peso. Retomando Freud, esta possibilidade de fazer como o outro é uma tentativa de cura, na medida em que é uma tentativa de compensar imaginariamente a ausência de um significante que represente o sujeito. Nesse sentido, a escola é um espaço que pode catalizar esse trabalho a ser feito pelo sujeito, afinal, como sublinha Rita (professora participante da pesquisa), na escola os alunos aprendem a se comportar “como” os outros. Os alunos são convocados a se comportar “de uma certa forma”, são convocados a fazer “como os demais”.

O que temos que considerar, também, é a fragilidade dessa compensação imaginária – o que não anula seu papel fundamental na estabilização do sujeito – se não houver um trabalho destinado a “fixar” determinados significantes que possam atuar além da consistência imaginária. Em outras palavras, além do funcionamento “como se”, a referência ao nome e à escrita podem contribuir para a estabilização do sujeito. Os nomes que sustentam o endereçamento da escola à criança também lhe permitem uma localização, permitem a Rogério ser situado sem que esta operação o coloque na posição de ser guiado, manipulado ou aniquilado por um Outro sem barra.

Aqui é pertinente a consideração de Kupfer sobre o efeito da escola no que diz respeito à inscrição do sujeito no mundo das “crianças” ou dos “alunos”. Quem está na escola, como observa a autora, são as crianças. O lugar da escola na cultura – lugar onde estão as crianças – constitui um discurso que se endereça à criança e, portanto, confere consistência a esse significante. Assim, Rogério se apoia nas imagens dos outros e funciona como os outros, mas a partir desse lugar comum, vai sendo também aluno como os outros. Esse “aluno” vai recebendo

da escola todas as convocações que faz aos outros. Rogério, ao chegar na escola, andava muito sem rumo, sem direção. Começou a escutar os funcionários, que diziam: “não pode ficar no corredor essa hora, é hora de ficar na sala...”. “Bebendo água de novo? Por que não bebe na hora da merenda?” Ou: “Hora da recreação... todos para a aula de recreação...”. Rogério então passou a referir-se mais ao tempo, aos espaços, ou seja, passou a conferir bordas, limites, ao que se apresentava indistinto? Pois, como pode haver tempo sem “corte”? Como pode haver tempo sem que haja tempo para isso e tempo para aquilo? E o espaço? Como pode haver espaço sem borda? Foi fundamental para Rogério essa vida escolar que se ordena em tempos e espaços.

Poderíamos interrogar: mas isso se passa em qualquer lugar... O que objetaríamos afirmando que não, não se passa em todo lugar. E não se passa em todo lugar porque essa ordenação do tempo e do espaço depende dos significantes que agenciam os sujeitos em determinada experiência. Nas instituições onde a doença mental é o significante que “reúne”, que “filia” os que ali estão, há um achatamento das outras filiações. Assim, por exemplo, as crianças podem não sair de uma sala durante um período de tempo, mas geralmente essa permanência é “realizada”, “acontece”. Não é algo muito posto em palavras ou sustentado por uma ordenação simbólica.

Em uma experiência que acompanhamos, as crianças, de um modo geral, não se olhavam, não falavam umas com as outras. Eram duas educadoras para um grupo de oito crianças. Mesmo com oito crianças e duas professoras (que olhavam, falavam com as crianças), não se observava o efeito de as crianças se tomarem como objeto do olhar do outro ou destinatário da fala do outro. Na escola, temos uma professora e vinte crianças olhando e falando umas com as outras. Além das outras que a criança encontra no recreio nas atividades que reúnem toda a escola. A potência desse olhar e dessa fala que advém do outro, na escola, é muito maior, pelo que tenho visto, do que nas escolas ou instituições que reúnem sujeitos para quem o olhar e o endereçamento ao outro é problemático.

Certamente não se trata de quantificar uma efeito e uma causa (de dois para vinte), nem de supor que controlaremos as respostas de uma criança a um ambiente controlado por nós, mas de considerar que os sujeitos podem ser afetados pelo outro - pelo olhar, pela voz. Uma criança pode não responder a nenhuma convocação durante anos, em uma escola, e outra pode responder em uma instituição especial. Saber disso é considerar a impossibilidade de previsão de toda experiência humana, é não fazer apelo aos ideais de controle do imponderável. No entanto, temos vivido experiências que têm apontado para a função estruturante que pode exercer para uma

criança o convívio com outras que lhe dirigem a palavra, que lhe endereçam pedidos, que lhe dizem “não”, que lhe dizem “é pra fazer assim”. Essa função se relaciona ao fato de que somos organizados, estruturados, sustentados em nossas funções por um outro. Nenhuma função (comer, beber, olhar) se realiza sem referência a um outro. Nossa biologia, como afirmou Freud, foi pervertida, subvertida pela linguagem, pelo fato de haver outro.

Nos encontros com Edna percebi que havia uma discussão fundamental na análise da experiência de Rogério e que se relaciona com a posição do sujeito - na psicose - fora da referência à lei nos modos como ela se articula para o neurótico. As crianças, na escola regular, de um modo geral estão referidas a uma lei que tem como consequência a vergonha, a transgressão, o fazer escondido... Porque estão referidas a uma lei - já internalizada - que institui uma proibição fundamental, as crianças irão apresentar de várias formas sua submissão a essa lei e a ideia de que algo não pode ser feito. Essa discussão surgiu na pesquisa por ocasião das observações de Edna da relação de Rogério com seu órgão genital. Edna observa que “Rogério gira e explode o lápis, noutros momentos fica com as mãos nos órgãos genitais”. Nas duas situações, a posição é de alheamento. Parece não se referir ao fato de que “não se deve ficar assim pegando na frente dos outros”. Outro ponto que me chamou atenção na fala de Edna foi a impossibilidade, para Edna, de nomear do que se tratava: masturbação, coceira? O modo como Rogério agia não lhe permitia saber qual era a sua relação (de Rogério) com seu próprio gesto: para ele, era o quê? Vejamos uma passagem dessa conversa:

Edna – Ele ficava com a mão lá nos órgãos genitais[...] diz que dói[...] pedia pra ir no banheiro, pensei, se era uma coceira, problema nas urinas, não acho que era masturbação[...]

Caciana – Pode ser uma coceira, mas também pode ser algo da ordem de uma excitação, mas que ele não nomeia. Ou nomeia assim, diz que dói. Outras crianças dizem, olha tia[...] ou escondem, se tocam sabendo que estão fazendo algo proibido, algo que não é permitido, pelo menos publicamente[...] Dão uma conotação sexual, proibida. Nestas crianças, a noção da censura é que é diferente. Você vê que ele não faz isso como um desafio, observando se o outro olha[...] A gente vê a masturbação nas crianças na educação infantil, mas, na cultura, começamos a dizer: sobe a calça[...] na frente dos amigos não[...] elas entram nesta relação de proibição. Para algumas crianças é esta proibição que não surte o mesmo efeito, ele não entra muito nesta coisa da proibição. Não sabemos se é o caso do Rogério, mas de qualquer forma vemos aí a questão do corpo, ele sai do que está acontecendo fora e se volta para o corpo[...] e fica de alguma forma fazendo uma atividade que envolve o próprio corpo[...]

Edna – É, ele faz isso, a mesma coisa com o lápis[...]

Caciana – É[...] um objeto que não se converte em brinquedo[...] não faz de conta: ah, é um carrinho[...] ele faz mais um movimento repetitivo, numa coisa de ficar olhando o lápis e fazendo um movimento repetitivo com o lápis, com

os dedos[...] é em torno do corpo que a coisa se passa[...]

Edna achou curiosa essa observação sobre a criança não estar referida à proibição, à lei, como as outras. Essa observação rendeu deslocamentos importantes em sua maneira de interpretar as atitudes de Rogério. Na escola, quando a criança não “obedece” ou faz coisas que não se faz em público, a tendência é interpretar de duas maneiras. Na primeira, a criança ainda não internalizou as regras. Essa interpretação vale para as crianças menores que se relacionam com a regra de forma externa. Para elas, é de fora que a lei opera. Os professores se referem aos estudos sobre a construção do juízo moral e observam que as crianças menores são heterônomas. Na segunda interpretação - que serve para a criança maior - os professores buscam razões para a criança estar desafiando, para estar querendo que a lei não tenha validade para ela, enfim, a interpretação pressupõe que a criança reconhece a lei, mas por razões subjetivas não quer lhe dar ouvidos. A criança sabe, mas não quer saber da lei.

A criança psicótica vai mexer com essas interpretações, abrindo lugar para uma outra: nem todas as crianças irão atravessar esses estágios na construção do juízo moral. Se a criança não se estrutura com referência a uma lei fundamental que lhe “proíbe” ou lhe “interdita” um objeto, de nada vai adiantar utilizar as conversas e métodos convencionais para mobilizar na criança o respeito pelos outros e pelas normas. Primeiro: essa criança não está desrespeitando ninguém, nem desafiando nenhuma norma. Ela simplesmente não entende essa língua, essa forma de colocar as coisas. Nesse caso, trata-se de lhe indicar um “não pode” sem lhe exigir a “consciência moral” em relação ao que não pode. Não pode, estão dizendo. É assim que a proibição poderá ser tomada pela criança. A escola pode dizer “não pode”, mas essa afirmação lhe restará “externa”, não se converterá em uma consciência que promoverá, por exemplo, culpa. Nesse debate em relação às regras na escola, duas proposições são importantes: a escola não precisa estabelecer um pacto que retira a criança da lei que rege a vida social e, ao mesmo tempo, não precisa exigir que a criança se relacione com essa lei por uma via moral.

Em relação ao professor, considerar essa outra interpretação pode lhe deixar mais interrogativo e menos orientado a produzir no aluno uma consciência de que está se conduzindo de forma “indevida”. Edna, por exemplo, achou curioso, como disse, e a partir daí passou a considerar que Rogério não estava interessado em desafiar ou transgredir, mas que, simplesmente, “não está nessa”. Considerar essa posição “outra” de Rogério não precisa, por outro lado, gerar no professor a interpretação de que Rogério “não sabe o que faz”, frase recorrente quando se trata de se dirigir ao louco. Porque se o professor toma as coisas dessa

forma, é ele, o professor, que está decidindo se relacionar com alguém como aquele que não sabe o que faz. A diferença, a heterogeneidade, coloca em cena o outro como alteridade radical e não como negativo de um normal.

Se abordamos a psicose com relação à neurose, essa é uma forma de apreender que há algo de diferente entre essas duas formas de existir. Mas não podemos apreender uma forma a partir da outra em sua “integralidade” ou “verdade última”, pois se é hetero, se é alter, achar que vamos de fato conhecer seria achar que podemos escutar o que é visto. O que se escuta é de um registro, o que se olha é de outro. É alter. Alguma coisa sempre cai, sempre se furta na tentativa de construir uma equivalência. Para escola, fica a proposição de deixar sempre algo em aberto, de considerar que a relação com a diferença vai mexer com a possibilidade de cada um - nesse caso, o professor - deixar algo em suspenso, deixar que alguma coisa fique fora da sua possibilidade de conhecer. Rogério não se relaciona com as regras de modo a sofrer com sua não obediência. E por que deveria? No entanto, ele pode escutar o que não pode, simplesmente porque o outro não permite que ele tudo possa. Como diz Mannoni (1981), aqui são os outros que entram em cena. Em Bonneuil, não era permitido acessar o corpo do outro sem sua permissão. Quebrar essa lei romperia com qualquer possibilidade de vida comum. Por isso falamos anteriormente de um pacto perverso: se deixamos a criança fazer tudo, estamos lhe selando o destino de viver fora de qualquer espaço regulado por esse contrato fundamental. Estamos lhe destinando o espaço do hospital ou das instituições que lhe permitem “viver” fora de toda lei.

Retomemos as observações de Rogério. No burburinho da sala de aula, no meio da algazarra de palavras e letras ditas, gritadas muitas vezes, de lápis que se agitam e corpos que pulam, excitados com as palavras, Rogério fica olhando, fazendo explosões e voos com seu lápis. Mas se chegamos perto e falamos o que vamos fazer, ele olha, responde ali, na hora, e logo volta para o lápis. Se escuta o que dizemos, responde, faz perguntas, mas o seu investimento maior está nas atividades que faz com seu próprio corpo, sobretudo com os movimentos que faz com o corpo manejando o lápis. Perguntei o que estava fazendo com o lápis, ele respondeu: “ele tá voando, se bate no outro, explode... ele vaa...” (faz os sons de explosões e choques entre objetos). “Se bater, aí explode, explode e já era...”. Faz muitos rodopios com o lápis, o distancia de seu corpo e o faz retornar em sua direção. Durante toda a aula essa é sua atividade prevalente, embora estabeleça uma conversa se lhe olharmos diretamente e lhe falamos individualmente. Se a professora falar para a sala, de um modo geral, ele não escuta, não se volta para ela. Mas se ela lhe dirigir a palavra ele atende e responde o que estiver sendo interrogado. Muitas vezes não

responde também, quando está muito voltado para os movimentos com o lápis.

Analisando a relação com a realidade a partir do medo e da passividade descritos pelas professoras, iremos encontrar no início um medo que não se articulava em uma produção delirante. Rogério se “colava” fisicamente à professora e pedia que fosse com ele ao banheiro, por exemplo. No recreio, só saía de sala com a professora: as crianças pareciam produzir em Rogério uma reação fóbica. Crianças pequenas gritam e ele fala de crianças grandes que queriam lhe fazer mal. No percurso de teorização da especificidade da psicose na infância vários autores buscaram – e buscam ainda – situar os “fenômenos elementares” (que funcionam como baliza para o diagnóstico) em sua apresentação específica na infância.

Um dos fenômenos, tomado por Lacan como o fenômeno elementar na psicose, é a alucinação. Diferente dos adultos, em relação aos quais podemos ter acesso às alucinações através da fala do sujeito, a criança não nos permite apreender através da fala a alucinação. No entanto, a partir do “olhar”, das reações a coisas “escutadas” e dos movimentos corporais, uma série de formulações foram possíveis no campo dos que trabalham junto a estas crianças. O olhar e os gestos bruscos levam muitos clínicos a considerar a presença de perseguidores, embora destaquem que na criança não iremos encontrar um delírio francamente constituído.

Se no adulto a alucinação pode ser introduzida numa produção delirante – produção que funciona como defesa diante da ameaça imposta pela alucinação – na criança a ausência de construção de um sistema francamente delirante torna difícil a estabilização. Levantamos a hipótese de que Rogério introduz, a partir da elaboração das histórias de zumbi, os objetos que se lhe apresentavam até então fragmentados. Quando se endereça mais aos outros aparece uma certa “defesa” nas histórias, como a história do zumbi. Nestas histórias, há um agente – o zumbi, por exemplo – do qual Rogério foge. Essas produções assumem para as crianças da sala o valor de histórias de aventura. As crianças gostam de ouvir sobre a aparição do zumbi e as peripécias de Rogério na fuga. As histórias são produzidas na medida em que há expectador, na medida em que há testemunha. A professora observa, no momento de emergência das histórias, a excitação de Rogério ao contá-las e o lugar que assume aí o “expectador”. A possibilidade de que suas construções sejam testemunhadas pelas crianças marca a presença de um destinatário.

3.1.2.3. A constituição do eu e a problemática do sentido

Procuramos recolher das observações da professora o estado geral de Rogério durante os

dias em que contava as histórias e escutamos que Rogério estava participativo na sala, no recreio, e dormindo menos. A professora, em determinado momento, cortou essas produções, por medo de que houvesse uma espécie de contaminação das crianças pelo medo do zumbi, e mesmo pela preocupação de que Rogério voltasse a manifestar o medo inicial. A professora lhe disse, e aos outros alunos, que zumbi não existia, nem na escola, nem em outro lugar. Rogério a olhou com um ar perplexo e nada disse. Depois disso, voltou a girar seu lápis e se mostrou mais ausente.

Observamos que Rogério começou a falar de um zumbi que estava em posição de lhe pegar ou atacar, e falava em sala das peripécias de sua fuga, de seu contra-ataque. Quando parou de falar, talvez depois da fala da professora que afirmava que “não existe zumbi” – Rogério passou a se voltar mais para seus movimentos com o lápis. Esse afastamento parece indicar a economia destacada por Freud: da libido investida em objetos para a libido investida no eu. Quando Rogério estabelece uma maior interação com os amigos, quando sai de uma satisfação mais referida a seu corpo, aparecem suas produções, marcadas pela emergência de um Outro que o visa e quer pegá-lo. Aqui nos perguntamos: não se trata de não inibir as produções, mas de permitir que Rogério possa, dessa forma, indicar onde o Outro está e como pode se proteger de sua invasão?

Estamos tomando como contribuição a orientação da clínica, que trabalha no sentido de permitir a construção do delírio, e não de destituí-lo de legitimidade. Propomos à professora que buscasse promover essas produções a partir da elaboração de histórias, pois assim não estaria vetando a fala de Rogério. Discutimos sobre a importância de “localizar” esse objeto que se coloca em posição de ameaçar Rogério. Para isto seria importante sua nomeação e o reconhecimento desta nomeação. Esta intervenção aconteceu durante os meses de agosto, setembro e outubro. A seguir apresentaremos um fragmento de conversa com a professora. Elegemos este fragmento na medida em que indica alguns eixos de análise e de intervenção que foram sendo delineados no decorrer destes meses:

Caciana – Nos adultos a gente vê um tipo de manifestação que são as alucinações, o roubo de pensamentos, como achar que o outro ouviu seus pensamentos, teve acesso aos seus pensamentos[...] e também uma certa invasão nisso, achar que alguém envenenou sua comida[...] que querem lhe fazer algo[...]

Edna – A mania de perseguição[...]

Caciana – “Sim, mas aí a afirmação é de certeza, nesse caso[...] Todos nós podemos em algum momento fazer uma coisa paranóica, mas há dúvida[...] Na psicose o sujeito diz que ocorreu[...] o vizinho de fato ouviu seu pensamento, como se o seu pensamento fosse alguma coisa que o outro pode tomar. São

várias as possibilidades de apresentação disso: a de achar que o outro lhe vê, que vai lhe envenenar, que ouviram seus pensamentos, que você mesmo sabe o que o outro está pensando[...] O que importa é a gente entender aí uma lógica: isso tudo indica que essa pessoa não tem a mesma proteção que outras em relação ao seu próprio pensamento[...] em relação ao eu. Você e eu, a gente tá aqui conversando, mas você não sabe o que eu estou pensando, você pode até pensar, tipo, eu acho que a Caciana pensa isso[...] Eu posso pensar: eu acho que a Edna pensa isso, mas a gente acha[...] essa proteção em relação ao próprio pensamento é uma coisa construída, não é natural[...] Piaget estuda isso, Vigotsky, a Psicanálise[...] de formas diferentes eles abordam essa questão[...] que a criança constrói o eu, que tem a ver com isso, de se ver “separada” do outro[...] Vigotsky diz que a criança pequena não tem essa noção de separação, como se o outro estivesse junto, pensasse o que ela pensa, vivesse o que ela vive. Essa separação vai ser construída a ponto de a gente poder ver numa criança de 4 anos essa noção[...] ela já indica que o que ela pensou você não pode saber[...] que ela esteve em um lugar que você não sabe[...] é um efeito disso[...] uma construção. Nesses sujeitos, alguma coisa disso se encontra problemática, essa noção de que o outro não pode “invadir” é frágil. O Rogério sabe que você é você, quem é o pai dele, mas há uma fragilidade nessa mistura entre o que é do outro e o que é dele[...] entre até onde o outro pode ir em relação a ele. Ele não apresenta essas coisas na forma como vimos, mas algumas coisas no Rogério indicam essa espécie de mistura[...]

Edna – Como, o quê, por exemplo?

Caciana – As crianças fantasiam[...] contam histórias[...]

Edna – Ah, essa semana, a semana passada também, o Rogério sai para fazer xixi e volta falando de um zumbi, uma história muito longa[...] que viu um zumbi aí fora[...] Deixei uns dias ele contar essa história, e essa história puxa outra, é uma coisa fabulosa[...] e os meninos pedem pra contar[...] uma história puxa outra[...] e volta a contar do zumbi[...]

Caciana – Tu lembra o que o zumbi faz?

Edna – Não[...] Bom[...] É sempre o Zumbi que quer pegar ele e ele se defende, alguém chega para salvar[...] é sempre uma situação de ataque[...] o zumbi querendo atacar, mas ele se defende[...] Isso geralmente tem acontecido depois dos intervalos, ele sai para fazer xixi, e volta no corredor bem devagar, sem pressa pra chegar, aí quando chega o primeiro que encontra, do lado da cadeira dele, diz: “lá fora tinha um zumbi”, aí começa, os meninos ficam interessados[...] Durante uns dois dias deixei a história do zumbi rolar na sala, os meninos prestando atenção na história, e eu prestando atenção nele[...] Aí chegou uma hora que eu disse: Rogério, não existe zumbi não; não existe na sala, no pátio, em lugar nenhum[...] Ele calou-se e ficou olhando pra mim. Porque na verdade eu achei que essa história podia criar medo nele e nos outros também[...] Aí ontem ele chegou e disse: “ei tia, eu tô com medo da escola[...]”. “Medo da escola porque?” – eu disse. “Na escola é perigoso[...]”. Fiquei pensando[...] aí falei: “Na escola não tem nenhum perigo, todo mundo aqui é amigo. Depois não falou de medo nenhum, até o momento não tem falado do zumbi, não sei se essa fantasia vai voltar[...]”.

Veremos como podemos analisar a emergência do zumbi a partir do que já apresentamos sobre os objetos persecutórios. Antes, vejamos como propusemos tratar esses “objetos” durante a pesquisa. Neste fragmento eu buscava articular com Edna as associações frouxas e a noção de

um outro separado da criança. Buscava articular a relação de Rogério com o outro e sua dificuldade com o sentido:

Caciana – Quando você disse que não existe zumbi você tentou cortar um pouco a estória do medo, para não aumentar[...]

Edna – Se de repente voltasse a coisa do medo dele de novo[...]

Caciana – Você pode também, num momento de estória, de criação, de invenção, isso pode ser usado em material de criação[...]. Ele pode fazer uma estória do zumbi? Com começo, meio e fim[...]. Tem a ver com essa estória do trabalho a fazer com ele. Como íamos falando, as crianças fantasiam[...]. O que chama atenção no Rogério não é a fantasia, pois toda criança fantasia; as crianças, dizem: 'ah, eu vi a santa chorar[...], o lobisomem[...]' Mas chama atenção o que a gente chama de associação frouxa[...], que parece às vezes um pouco delirante a produção que ele faz. Isso que você diz: ele conta uma estória, aí dentro da estória vai abrindo uma outra estória. E o que vai abrindo dentro da estória? É uma espécie de[...], é como se[...], ele tá contando a estória e bate numa palavra, aquela palavra puxa outra palavra e ele segue, sabe um negócio que não tem direção? Como se, você tá conversando aqui comigo e de repente eu disse: tá bom às duas horas? Aí eu mesma sigo dizendo: “porque meu pai disse que as horas[...], a gente só vai cedo pro mercado..”. Entendeu? É uma associação frouxa porque a associação vai te levando prum canto que não tem volta, não tem retorno, vai seguindo, errante, sem ponto de volta. Por exemplo, no caso do zumbi voltou, o zumbi não desaparece, tem uma certa amarração[...]. É interessante isso. Você me indicou essa relação dele com a fala, e é mesmo: a gente tá falando com ele e a estória vai abrindo e vai mesmo, sem ponto de volta, uma estória vai puxando outra. Ele tá fazendo uma coisa com a caneta e fala do pai, que o pai disse alguma coisa sobre a caneta, e do pai ele segue, a partir de outra palavra que mude de direção. É como um trem que segue andando de estação em estação, mas que não tem um centro, um local para o qual ele retorne.

Edna – E às vezes eu tô contando uma estória e surge alguma situação que ele pára para falar[...]. Às vezes eu páro pra ouvir, mas ele vai[...]. E eu tenho que cortar[...], senão não para.

Caciana: E você vê que não tem retorno?

Edna – É, não tem[...], não volta[...]

Caciana – Isso tem relação com aquela coisa da mistura na criança. Por exemplo: ele lê uma estória, mas quando você diz que ele recontou me chamou atenção[...], porque ele tem uma dificuldade que na idade dele as crianças já não tem[...], de ler uma coisa, mas é como se naquilo que ele lê, ele se chapa na estória, na coisa, e perde um pouco essa noção de que o que está sendo dito está sendo dito por outra pessoa. Ele vê a estória como uma mensagem de alguém, do autor, não vê que alguém conta uma estória “para ele”. Uma criança bem pequena, 3, 4 anos, faz esse negócio, viaja, cada objeto vira outra estória[...]. Já na idade do Rogério não se vê essa mistura: se elas leem um livro, estão lendo uma estória, elas podem associar com outras estórias, lembrar de coisas, mas estão lendo uma estória que outra pessoa escreveu, fazem uma separação entre o que leram e o que estão pensando. As crianças começam a perceber que o “autor” está contando uma coisa que tem um sentido. O autor é quem sabe qual é o sentido, foi ele que construiu a estória dando esse sentido, e a criança fica querendo descobrir que sentido é esse, que “liga” os elementos da estória. No

Rogério essa separação é problemática, isso de reconhecer um autor “fora” dele e que lhe endereça uma mensagem, um sentido. Daí a estória não fazer sentido, não contar com um “fio” que ligue seus elementos. Isso traz consequências para a aprendizagem. Ele fica com dificuldades em relação a um tipo de apreensão global. Você vai fazer uma atividade, mas ele não visualiza a atividade do começo ao fim. Ele atende a comandos isolados, mas não fecha um esquema na cabeça dele. Atende a uma coisa, depois a outra[...]

Edna – Exatamente, é isso. O Rogério tem umas coisas que eu acho interessante. Ele não consegue obedecer dois comandos de forma articulada (circular um depois outro), mas aí eu explico de novo e ele diz: ah, você não disse[...]

Caciana – Ele não fecha um esquema[...] Ele é muito tentado a ficar todo tempo saindo[...] como se cada elemento o convocasse, provocasse um tipo de associação que ele vai embora e não volta. Não sei se você vê a lógica da qual falamos. É como se o próprio texto representasse o outro, é como se não fosse claro que o livro é um outro. As crianças da idade dele podem não saber formalmente qual é o autor e tal, mas sabem que ali é um outro que fala, que narra. O Rogério, se não foi constituída essa posição de um outro separado dele, como é que o outro pode lhe enviar uma mensagem, se a mensagem é algo que vem de fora?

A passagem seguinte mostra a relação de Rogério com a narrativa, a significação e as palavras:

Caciana – Esse rei não tinha medalhas[...]

Rogério – Isso aqui parece um panela[...]

Caciana – É, parece uma panela na cabeça dele[...]

Rogério – É[...].

Caciana – E será que ele tá brincando de soldadinho? Olha um soldadinho.

Rogério – Isso aí[...] parece que seja um brinquedo[...]

Caciana – Um brinquedo? É[...] será que ele tá brincando?

Rogério – Tá!

Caciana – Brincando sozinho ou tem um amigo?

Rogério – Não[...] brincando sozinho[...]

Caciana – Esse rei tinha um nome[...] que era[...] Malaquias[...]

Rogério – Malaquias[...]

Caciana – Malaquias era o nome dele. E um livro que ele herdou da tia dele[...] ele ganhou esse livro da tia dele. Esse rei só tinha um raio de lua e uma estrela cadente, que era só sua[...] O Malaquias ficava sozinho com seus brinquedos, mas lia as estórias no livro[...] Ele lia muitas estórias igual a gente tá lendo agora[...] Tu não tá lendo a estória agora?

Rogério – Tô[...]

Caciana – O Malaquias também lia[...] e dizem que quando o Malaquias lia sonhava, sonhava, e tudo aparecia[...] Porque quando ele lia ele pensava a estória no pensamento[...] aí ele imaginava a estória[...] aqui ele tá imaginando.

Rogério – Parece uma bolha[...] bolha de sabão[...]

Caciana – Exatamente, uma bolha de sabão[...] e porque será que tem a bolha de sabão?

Rogério – Parece que ele tá pensando assim com a bolha[...]

Caciana – Ele tá pensando assim com a bolha? É[...]

Rogério – Parece não é?
 Caciana – É. (...) Aparecia ele, na estórias que ele lia, poderoso, forte[...] rei[...] ele imaginava que era um rei[...] olha aí ele, o Malaquias rei, e os brinquedos todos ao lado dele[...] né?
 Rogério – Aqui parece um [...] o que é isso? – aponta um frango que está na gravura.
 Caciana – Um frango assado[...] um galeto[...]
 Rogério – Quê mais?
 Caciana – Quê mais[...]?
 Rogério aponta e diz: – Olha aí.. ó[...] um bonequinho que parece um[...]
 Caciana – O quê?
 Rogério – Um espelho[...] isso aqui parece um espelho[...]
 Caciana – Parece um espelho[...] a gente vê o Malaquias[...] não é?
 Rogério – É[...] mas tem uma coisa bem aqui ó[...] isso – aponta outra coisa – não é um espelho[...] é outra coisa[...]
 Caciana – É[...] é outra coisa[...] não é um espelho[...] O que será?
 Rogério – Tem isso e tem isso[...] e de cor azul e maior[...]
 Caciana – Apareciam uma rainha e uma princesa[...] quando ele lia as estórias,
 Rogério, ele imaginava uma rainha e uma princesa[...] Ele imaginava[...] quando tu lê estórias tu imagina?
 Rogério – É[...] né?
 Caciana – Aparecia um palácio, as coroas, o sapo, todas as estórias[...] olha aí Rogério[...] o castelo[...]
 Rogério – É[...]
 Caciana – O castelo não existia, mas ele imaginava[...] olha aí o castelo[...] aparecia um cavalo, princesas[...] olha aí ele andando de cavalo[...] tu queria andar num cavalo?
 Rogério – huhu[...] cavalo assim[...] huhu[...] um cavalo assim que vua[...]
 Caciana – Alado[...]
 Rogério – Cavalo que vua[...]
 Caciana – Cavalo que voa se chama cavalo alado[...]
 Rogério – Alado?
 Caciana – É, alado[...] cavalo que tem asas[...] ([...]) ele pensava nos bonecos, pensava nas pessoas[...] tudo no pensamento dele ó[...] ele imaginava os soldados, imaginava as princesas[...] olha ele imaginando[...] ele tá lendo e imaginando.

Observe nessa passagem novamente a captura pelos objetos isolados, compactados. Diante da estória, Rogério se fixa em objetos que compõem a ilustração, mas não introduz esses objetos na “rede” da ilustração. A ilustração articula os objetos na transmissão de um sentido relacionado ao texto, mas assim como Rogério escuta as palavras e trabalha com elas isoladamente, também vê as lustrações, mas trabalha com seus elementos sem que uns façam referência aos outros. Os encontros com Edna levaram à proposição de investir na ordenação das estórias:

Caciana – Em termos de vida social, de alfabetização, isso é importante. Seria importante contar uma estória e ir trabalhando: o que aconteceu no começo, e depois? Abrir o livro e se deter no que o livro diz, não impedindo—o de ir para os lugares dele, fantasia ou não, pois aí seria violento de nossa parte, mas

mobilizá-lo no sentido de se voltar para o que a estória disse. Em relação às ilustrações: “O que diz aqui? E ali?”

Edna – É qual momento aqui, e lá[...]

Caciana – Ele pode começar a ver uma estória que está acontecendo ali e que não é qualquer coisa que eu crie? Ele pode se referir ao que o livro está dizendo?

Edna – E o que o livro está dizendo não é ele[...]

Caciana – É. Portanto o que o outro diz não é ele. Não se trata de atuar no nível de: “Olha Rogério, não é isso[...].” Mas no nível de ele localizar, situar, o que o outro está dizendo. Se ele pudesse se relacionar mais com o que o outro está dizendo, talvez isso ajude no processo de escolarização dele[...] na possibilidade de vir a se servir da escrita.

Dois níveis de trabalho podem ser depreendidos da direção proposta:

Fazer referência ao que “o outro” diz – o autor, por exemplo – implica em “separar” a fala do outro da invasão de objetos soltos, fragmentários, tentando sustentar uma base de coesão na fala. Aqui também se busca permitir a articulação de algum sentido, que Rogério possa ficar menos desagregado em relação às significações e ao sentido. Acolher os objetos e os agentes persecutórios implica em inseri-los numa rede, o que se realiza através da produção mesma da rede e de seu reconhecimento por parte da professora e dos outros alunos.

Antes de a criança falar, um outro supõe que ela fala, e aí se estabelece uma relação de “interpretação” entre os dois polos. Sobre o que o sujeito recolhe de apresentação do outro (semelhante) há uma operação de supor ali um apelo, algo que se endereça, simplesmente. Então é a questão do endereçamento a que está no centro da discussão. Pois se há interpretação, é porque há o recobrimento do real por algo que se endereça a Outro, o que é da ordem de um ciframento. O neurótico situa-se nessa relação com a cifra, com as coordenadas com que pode apreender o desejo do Outro como desejo atrelado a si mesmo. Há, no entanto, aí, uma impossibilidade central que inviabiliza uma relação de recobrimento absoluto entre o que advém do Outro e a interpretação que o sujeito produz. O enigma marca a interpretação, necessariamente, pois é ela mesma – a interpretação – efeito de uma impossibilidade entre o real e a cobertura simbólica.

A separação entre os polos do sujeito e do Outro (que se relaciona ao não-senso), por outro lado, dialeticamente, tem efeitos de estabilidade, (de produção de sentido) pois alguma coisa “mais além” (o significante Nome-do-pai) assegura que há “barra”, “ponto de ancoragem” para o desejo do Outro. Do nome-do-pai algo pode vir fazer face ao desejo do Outro, ainda que não o recubra, daí a referência não-toda de Lacan ao significante. Mas, ainda que de forma não-toda, o neurótico está numa relação estável proporcionada pelo enodamento da dimensão enigmática do

desejo com um significante primeiro, que, em relação ao desejo do Outro permite a ordenação primária da significação, que remete um traço a outro. Se na neurose o significante do nome-do-pai institui um ponto de barra que permite a tecitura de uma rede de significações, na psicose é a ausência desse significante que está em questão, assim como seus efeitos sobre a rede de significações. Esse significante primeiro confere um ponto de ordenamento à cadeia significante porque institui um ponto fixo em torno do qual a significação fálica vai se ordenar. Daí o marcador fálico do neurótico, que o deixa numa posição de mais ou menos em relação a algum ponto, ponto em si mesmo inescrutável.

Na psicose não há esse significante que, com sua função de barra para o conjunto dos significantes, possa conferir estabilidade à cadeia. Se este significante não se apresenta, alguns no entanto desfilam como possíveis candidatos a ocupar a função. Vários significantes se apresentam como possibilidades de ancoragem do Outro, mas não se afiguram estáveis. O sujeito vai ser confrontado, então, com a exigência de produzir uma réplica ao Outro a partir da construção de um saber. Precisamos relacionar a emergência dos objetos persecutórios e a função de um saber que o sujeito pode produzir, pois daí poderemos extrair proposições para a atuação da escola.

Como vimos no segundo capítulo, na psicose, não há significante que situe o objeto que o outro demanda “longe” do sujeito. Diante do *Che Vois? Ou Que queres?*, se não há um nome para colocar nesse lugar, um nome com o qual se possa “responder” à demanda do Outro, é o sujeito mesmo que vai ser visado pelo Outro. Outra consequência: se o objeto está longe, lá, a dimensão do desconhecimento se institui, pois algo do desejo do Outro só encontra resposta lá, longe. Um objeto se negativiza, se furta, para que um desconhecimento fundamental engendre uma relação de interpretação. Pois se o Nome-do-Pai, como significante, “apresenta” um nome que se atrela ao sem-nome (o desejo), é no corte que produz o significante que se produz o que fica fora do significante. Que se diga um nome quer dizer que podemos dizer alguma coisa, e isso que se diz descola do corpo, mas não quer dizer que se diga lá muita coisa. Um nome, o Nome-do-Pai, isso se diz, mas não “explica” tudo, o que institui o sentido como um mais além.

Na esquizofrenia, não há significante com peso para vir no lugar do que falta ao Outro, então o corpo se despedaça sob os efeitos do significante sem arrimo. Vejamos que se se um significante não vem no lugar do que falta, é a própria falta que não pode ser produzida. A falta já é consequência de uma operação de linguagem. Na paranóia há um significante capaz de sustentar o Outro – Deus, por exemplo. Por conta dessa estabilidade possível, dificilmente se

encontram crianças francamente paranóicas, pois o paranóico irá atravessar a infância sem se desorganizar frente ao corpo e ao saber. As crianças que já apresentam fenômenos elementares irão nos confrontar com a problemática da esquizofrenia, pois algo falhou na sua possibilidade de fazer frente ao saber. Quando essas crianças seguem um trabalho de estabilização ou de instauração de operações fundamentais – relativas ao signo – observamos a entrada em cena de um funcionamento paranóico, com a emergência de objetos que aparecem numa função persecutória ou objetos que aparecem “soltos” exigindo do sujeito um trabalho que permita introduzir esses objetos em uma ordem. Retomaremos esse aspecto nas considerações a seguir, quando abordaremos a função da escrita na estabilização do sujeito.

3.1.2.4. A função da escrita

Dissemos que, diante de um livro de estória, determinadas palavras detém Rogério e funcionam como palavras que irão “implodir” o texto. Se a estória caminha em uma direção de sentido, esse sentido é implodido pela emergência de um objeto monolítico, que estanca o deslizamento da cadeia significante. O fio da meada – do sentido ancorado em uma representação-meta – se perde e Rogério segue a associar em várias direções. No fragmento já apresentado, primeiro surge a bolha, que agencia por um tempo as associações, depois a boca aberta parece fixar-se sem sentido (então associa... aí ele caiu no sono, né?) e, depois, a boca é abandonada com o retorno da bolha. A bolha se articula a aparições e desaparecimentos: “se tiver alguém, não (es)poca, se tiver ninguém aí (es)poca / Aí lá no final ele saiu da bolha..., né? aí chega né... aí ele fechou e morreu... aí ele ficou vivo... aí saiu... aí depois... saiu... foi...”.

O processo de construção da leitura e da escrita está modificando essa relação mais dispersa com a linguagem, permitindo que Rogério escute uma estória e depois a recontar sem perder o fio da meada. Rogério irá se apresentar, aos poucos, menos vulnerável à aparição de significantes que implodem a cadeia significante, inviabilizando a produção de sentido. Por outro lado, para estes objetos, Rogério poderá conferir um lugar a partir de suas produções, que serão acolhidas e ordenadas segundo as leis da língua. A produção escrita irá tomar os objetos monolíticos, fragmentos “tomados” da fala do outro, e permitir sua reinserção em uma rede.

A escrita não envolve apenas a dimensão da comunicação, mas a escritura como processo. Quando observamos o efeito de estabilização que a escrita pode promover, nos aproximamos dos procedimentos que envolvem a escrita para além do seu uso com vistas à comunicação. Como o

sujeito trabalha com a língua? Essa pergunta, que permite interrogar sobre como o sujeito faz um corpo, é também a pergunta que nos leva aos modos de “escrever” na psicose.

No texto “De uma questão preliminar de todo tratamento possível da psicose” (LACAN, 1956/1988), Lacan situa a psicose a partir da ausência de um “ponto de basta” que permitiria a amarração entre o eixo sintagmático e paradigmático na rede significante (LACAN, 1956/1988). Amarração, como vimos com Leclaire (1991), entre o eixo do significante e do significado. O significante é “acústico” e pode assumir sentidos diferentes de acordo com os cortes que incidem sobre a cadeia. O termo acústico refere-se à posição do sujeito e não à materialidade do som. Em relação à alucinação essa precisão é fundamental, pois a alucinação verbal não é redutível a um *sensorium* particular nem a um *percipiens* que lhe daria unidade. Lacan questiona os dois lados da moeda: a noção de “auditivo” - afirmando que se trata apenas de ouvir e não da materialidade do som (por isso a alucinação não é auditiva, mas verbal) - e a noção de um sujeito que atribuiria unidade ao que ouviu, pois o sujeito não é uno. Lacan atenta para “a diversidade de subjetividades envolvidas na visada do *perceptum*” (LACAN, 1956/1988 p.538). O *perceptum* pode ser abordado, por exemplo, como cadeia que produz sentido ou como composição fonética, tonal, musical.

À diferença na abordagem do *perceptum* corresponde uma diferença na posição do sujeito diante da fala, diante da cadeia significante. Quando a síntese subjetiva confere significação à fala, o sujeito se mostra, necessariamente, “passivo”, aquele que “ouve” (todo e qualquer sujeito). Como observa Lacan, o sujeito sucumbe a uma sugestão: a cadeia lhe atravessa como uma fala que vem de fora, que lhe é exterior. Essa posição diante da fala é justamente a do psicótico: a fala não vem de dentro - vem de fora, autonômica. Lacan mostra que essa posição do psicótico faz parte de uma lógica que rege o funcionamento da linguagem. Ou seja: qualquer sujeito é tomado pela cadeia significante, quando ela produz efeitos de significação, como “ouvinte” sugestionado. No entanto, alguns sujeitos irão operar uma distância dessa sugestão e outros não. Como? Lacan irá abordar nesse texto o que depois irá articular como semblante. Ele diz que o sujeito só escapa dessa fala reduzindo o outro a porta-voz de um discurso que não é dele ou de uma intenção que ele mantém reservada. O discurso, então, é o que se estrutura quando uma “intenção” se mantém reservada, quando aquele que fala não se mostra, apresentando uma fala de acordo com seu “lugar”. Aqui podemos ver a relação com o Outro que, quando fala, não exprime “o que quer”: o sujeito até captura uma significação, mas resta o insondável para além do que se diz.

Lacan prossegue observando que, se o sujeito pode se suggestionar pela fala que “ouve” sem produzir separação, como se ela lhe comandasse, “mais impressionante ainda é a relação do sujeito com sua própria fala” (LACAN, 1956/1988, p.). Quando o sujeito fala, ele pode não se escutar “como ele mesmo”. Ele pode se escutar “como um outro”. Quando afirmamos que alguém não pode falar sem se ouvir esse fato é puramente acústico, pois se fosse psíquico estaríamos afirmando que o sujeito é uno e não se divide pela linguagem. Então, diante da cadeia significante, o sujeito se divide. Isso traz algumas consequências, como ser suggestionado pela fala do outro como se fosse sua, ou ouvir a própria fala como se fosse de um outro.

Se o *sensorium* é indiferente na produção de uma cadeia significante (o que define o significante não é sua matéria, mas seu funcionamento), três proposições são possíveis: 1) A cadeia significante se impõe “por si” em sua dimensão de voz. Ou seja: a cadeia se impõe como voz independente de ser “acústica” (basta que elementos funcionem diferencialmente compondo uma cadeia com efeitos de significação). 2) A estrutura da cadeia significante determina a atribuição subjetiva, pois se ela é distributiva (apresenta diversas vozes) o sujeito na posição de *percipiens* também é diverso e não uno.

Lacan recorre a um exemplo: um “delírio de observação” que confere forma, que é desenvolvido a partir de um “sentimento de intrusão”. Sem retomar todos os elementos do exemplo, vamos nos deter no que a mulher ouve: “Porca!”. Lacan lhe pergunta o que se proferiu nela antes de escutar “Porca!” e ela responde que murmurou: “Eu venho do salsicheiro”. A questão é que ela profere a frase, mas... a quem ela se dirige? A frase, se dirige a quem? E de onde vem a frase? Quem a profere? A frase deixa em aberto a designação do sujeito falante, como acontece com palavras do código que só adquirem sentido através das coordenadas da mensagem (atribuição, datação, local de emissão).

Essa incerteza encontra uma solução com a aposição da palavra “porca”. De uma separação “sem epílogo”, ela ficara com a convicção de que a família do ex-marido se propunha a “picá-la em pedacinhos”. Articulando, temos: “Eu venho do salsicheiro... - Porca!”. Encontramos aí a mesma estrutura de expressões como “Eu te como... - chuchuzinho!”, “Estás todo derretido... - gato!” (LACAN, 1956/1988, p. 541). Diante de uma frase que profere como se não fosse sua, uma frase imposta onde o Eu não indica o emissor (Eu venho do salsicheiro), é preciso produzir um complemento que indique para quem a frase se dirige: “-Porca!”. É do outro que recolhe a voz que lhe diz “Porca!” e lhe situa como destinatária de uma mensagem.

É a estrutura da fala que se desvela na psicose, onde apreendemos “expostos” os

fenômenos de código e de mensagem (LACAN, 1956/1988, p. 543). Os fenômenos de código podem ser encontrados nas vozes da língua fundamental (*Grundsprache*) de Schreber; língua que se caracteriza pela grande riqueza de eufemismos (SCHREBER, 1903/2010). A língua fundamental é descrita por Schreber como “um alemão arcaico, de forma autêntica por seus traços de nobre distinção e simplicidade” (LACAN, 1956/1988, p. 544). Temos nos fenômenos de código as locuções neológicas, definidas assim por sua forma e emprego. A forma é de palavras compostas segundo uma “outra” língua ou uma outra forma de operar com a língua. O emprego se aproxima do que os linguistas nomearam “mensagens autônomas”, onde o objeto de comunicação é o próprio significante e não o que ele significa. Assim, esses fenômenos apresentam as conexões do significante, os procedimentos significantes, apartados do conteúdo da mensagem. Schreber, por exemplo, dizia que os raios e os nervos divinos “devem falar”. Falava da “natureza” dos raios e nervos: eles devem falar e possuem a propriedade de anexar-se e desanexar-se. As alucinações compartilham da forma e do emprego neológicos. Outros fenômenos de código são os vazios de significação, onde um significante fica solto, é apresentado sem referência a uma significação. A “intuição” é o avesso dessa ausência, quando uma certeza vem no lugar do vazio (uma significação sem qualquer dialética).

Os fenômenos de mensagem se apresentam nas cadeias interrompidas, na frases partidas que não permitem que uma mensagem se complete. Como observa Lacan, essas mensagens partidas compõem uma “prova de resistência” entre o sujeito e seu interlocutor divino:

A voz do parceiro, com efeito, limita as mensagens em questão a um começo de frase, cujo complemento de sentido não apresenta, além do mais, dificuldade para o sujeito, exceto por seu aspecto agastante, ofensivo e, na maioria das vezes, com uma inépcia própria a desencorajá-lo. A valentia que ele demonstra, ao não faltar para com sua réplica, inclusive para desmontar as armadilhas às quais ele é induzido, não é o menos importante para a nossa análise do fenômeno. (LACAN, 1956/1988, p. 546)

Schreber ouve “Agora eu vou me...” e completa com a réplica “render-me ao fato de que sou idiota”. Ouve “Nisso eu quero...” e completa “pensar bem” (SCHREBER, 1903/2010). A frase se interrompe onde terminam os termos-índice, termos que indicam (no código) a posição do sujeito a partir da própria mensagem. A parte “léxica” da frase é a que não aparece, fica elidida, e o sujeito então acrescenta com sua réplica. A réplica acrescenta as palavras que o código define por seu emprego. Nos fenômenos de código e nos fenômenos de mensagem Lacan nos convida a atentar para a “predominância da função significante”. Na psicose, esses

fenômenos apresentam “as conexões internas do significante na medida em que estruturam o sujeito” (LACAN,1956/1988, p. 547). Os fenômenos distribuem-se entre aqueles que apresentam um código composto de mensagens sobre o código e aqueles que apresentam uma mensagem reduzida àquilo que, no código, indica a mensagem.

Código e mensagem aparecem desarticulados, expondo justamente o fato de que, na linguagem, sua articulação não tem nada de natural. Lacan indica a fineza de Schreber quando se refere a uma “concepção um tanto idealizada que as almas faziam da vida e do pensamento humano” e quando diz que acredita haver “chegado a intuições sobre a essência do processo do pensamento e do sentimento do homem de fazer inveja a muitos psicólogos” (LACAN, 1956/1988, p. 545). A fineza de Schreber se refere ao fato de imaginar que não deve extrair os conhecimentos da natureza das coisas, mas a partir de uma análise semântica.

Essa forma de abordar a psicose, a partir de uma análise no nível da linguagem, é responsável por uma reviravolta que substitui uma leitura da psicose como “déficit” por uma leitura que começa a observar que o sujeito psicótico se relaciona de uma forma absolutamente diferente com o fenômeno da linguagem. Essa forma não é deficitária por lhe faltar algo, ou seja, o fato de que o significante do Nome-do-Pai não seja inscrito não produz uma deficiência. As consequências dessa não inscrição se fazem sentir em outro plano: o sujeito parece abordar os procedimentos linguísticos de uma forma crua ou exposta. Daí as soluções ou a problemática da cura serem consideradas pela psicanálise no plano de um saber fazer com a linguagem e, cada vez mais, de um saber fazer com o real.

Lacan, na esteira de Freud, parte da concepção de que a metáfora delirante permite uma suplência da metáfora paterna. A cura é pensada a partir de um trabalho de construção dessa metáfora. Avançando, Lacan vai prosseguir na direção desse trabalho, mas o registro do real vai ocupar cada vez um lugar proeminente em suas elaborações. Assim, além da filiação suplente em jogo na metáfora - que o sujeito se faça um nome ou um lugar - a cura passa a ser vista como um trabalho que o sujeito realiza sobre o real.

A função da escrita vai ser pensada, inicialmente, tomando a metáfora como operação fundamental a partir da qual podem se estabilizar os eixos do código e da mensagem. Leclaire (1991) diria: com a metáfora os efeitos de estabilização se devem a uma relação mais estável, menos solta, entre o significante e o significado. A metáfora delirante permitiria ao sujeito inscrever um ponto a partir do qual se produziriam os efeitos de significação. O Nome-do-Pai não funcionaria recalcado, ordenando as significações, mas exposto, fruto de um artifício.

Saturno, por exemplo, pode passar a ordenar o mundo: todos os sinais que advém do outro, todos os pressentimentos do sujeito, podem encontrar significação a partir de saturno. É o contexto simbólico que exige o Pai, não o pai real, mas um significante puro que possa fazer funcionar a metáfora.

Por isso o pai simbólico é o pai morto: ele não pode ser encarnado, pois trata-se de uma função significante. É a própria função significante que está vedada ao sujeito na psicose: “A *verwerfung* será tida por nós, portanto, como forclusão do significante. No ponto em que, veremos de que maneira, é chamado o Nome-do-Pai, pode pois responder no Outro um puro e simples furo, o qual, pela carência do efeito metafórico, provocará um furo correspondente no lugar da significação fálica” (LACAN, 1956/1988, p. 565).

Como dissemos, o trabalho de estabilização vai sendo articulado também pela via do real. Nesse sentido a noção de letra passa a ocupar um lugar fundamental no entendimento da função da escrita na psicose. Interrogando a história das escritas, Lacan retomará a ideia de uma origem da letra a partir do apagamento da imagem. Esse apagamento é comum à fala e à escrita e Lacan se alinha aos autores que questionam a anterioridade da fala em relação à escrita. A fala surgiu antes da escrita? Ou fala e escrita compõem operações que se articulam ao mesmo tempo na história? A escrita surge como representação da fala? E como entender as escritas que já se apresentaram como decantação de traços que não tinham função de comunicação, mas de nomeação? Rego (2005) mostra como a interlocução de Lacan com Derrida (ainda que em vários momentos permaneça implícita) irá levar o primeiro a interrogar radicalmente essa tese geral de que a fala que precedeu o surgimento da escrita. Lacan, em determinado momento, propõe a escrita como uma função latente na linguagem (Rego, 2005).

No seminário A identificação (1961-62), a letra é tomada como equivalente do traço unário que irá presidir o funcionamento do significante. A letra é apresentada como puro traço - pura marca que nada significa - e o significante partilha dessa natureza da letra, diferentemente do signo que significa algo para alguém. O nome próprio é considerado em seu funcionamento de letra na medida em que o nome e a letra se relacionam com a “emissão nomeante” (LACAN, 1961-62). Para Rego, Lacan entra nessa discussão interessado em demonstrar qual é a linguagem que estrutura o inconsciente:

A fórmula ‘o inconsciente é estruturado como uma linguagem’ deixou em aberto a questão de qual linguagem seria esta, uma vez que é uma entre outras. Esta é uma linguagem que é uma escrita, na medida em que o que define uma

escrita é “o isolamento do traço significante”. Foi a partir do inconsciente tal como pensado por Freud, em primeiro lugar, no Projeto e, em seguida, em “A Interpretação dos Sonhos”, que a escrita insinuou-se na linguagem. (...) Sem o inconsciente, a escrita e a linguagem permaneceriam como campos separados. (REGO, 2005)

Ainda segundo Rego (2005), quando Lacan traduz o *einzigster Zug* de Freud por traço unário, sua tradução acentua não o fato de ser apenas um traço que o sujeito toma do outro para se identificar (e não dois ou três), mas o unário que se refere ao surgimento do sujeito como um 1. Tomado pela caligrafia chinesa e pelas inscrições sobre ossos, Lacan observa uma “diferença qualitativa” e uma “diferença significante”. Os traços de fato são diferentes uns dos outros (não são semelhantes em sua forma) mas não é nisso que se funda a diferença significante. A diferença qualitativa se funda na semelhança ou na dissemelhança já a diferença significante indica a diferença em estado puro. Em outras palavras, o significante só funciona como pura diferença - ele nada evoca. A relação com a coisa foi apagada nesses traços ou bastões que nada significam isoladamente: “O bastão ou o traço unário é tão mais distintivo quanto mais se apaga tudo o que o distinguiria (ou identificaria com base na semelhança ou dissemelhança) exceto o ser um traço. É a alteridade radical. A ausência quase total das diferenças qualitativas ajuda a revelar isso” (REGO, 2005).

A repetição passa a ser tomada mais do lado de uma ausência, como atualização do que não se apresenta, e não como atualização que presentifica uma experiência de satisfação. Quando o sujeito repete, não repete para encontrar, mas repete “causado” por algo que não se apresentou, por algo que, impossível, faz o sujeito retornar e revirar a linguagem em seu entorno: “Algo se passou na origem – todo o sistema do trauma – e produziu-se algo com a forma A e a repetição vai fazer ressurgir este A” (LACAN, 1961-62, lição 5). Observe que se A é um significante que funciona como letra, como traço, a repetição implica no retorno de uma marca que veio “nomear” o sujeito, mas também no retorno de um impossível que Lacan nesse momento liga ao “trauma” que se situa na origem... do sujeito. O traço unário estaria na base de uma “missão escritural” que institui a submissão do sujeito à letra.

Lacan se alinha aos autores que questionam a precedência da fala sobre a escrita⁴⁵ e recorre aos seixos de Mas d'Azil (signos geométricos do período paleolítico) para afirmar que nesses signos “há manifestações, traçados que não tem outra característica que não ser significantes” (LACAN, 1961-62, lição 5). Não são imagens nos signos de Mas d'Azil nem nos ideogramas. O

⁴⁵ Sir Flinders Petrie, por exemplo, pesquisou as letras e sua pré-história não-fonética. Février apresentou os signos geométricos e sua pré-história não-figurativa.

ideograma só funciona como ideograma quando a imagem é apagada sob o procedimento da estilização ou do rébus. E a estilização, como observa Michaux, revela uma “tendência” ao velamento da imagem, um gosto pela secreciedade, onde o gosto de ocultar venceu (apud REGO, 2005).

Para Lacan, estilização e rébus têm em comum o fato de que partem do figurativo, para depois rejeitá-lo, restando apenas o traço como marca distintiva. Se o rébus (como o sonho) é um enigma figurado onde palavras ou frases são escritas através de figuras que suportam sons, ele mostra o processo de fonetização dos pictogramas. As figuras são composições feitas de significantes sonoros. A estilização, por sua vez, também faz um trabalho com a imagem a ponto de só restar o traço. A imagem é a tal ponto remexida, retorcida, que o resultado final é de marca, de estilo. Outro aspecto da estilização é sua relação com a “apresentação” do sagrado, como observa Pommier. E se Pommier fala de apresentação [*darstellung*] enfatiza justamente o fato de que o sagrado apenas se mostra, se apresenta, nada havendo aí da ordem da representação [*vorstellung*]. Na estilização está em jogo a marca, a apresentação, e não o significado, a representação.

A escrita, nessa abordagem, não se reduz à notação da fala, embora comporte a fonetização como um tempo de sua constituição. A escrita se definiria fundamentalmente pelo isolamento do traço significativo e se “completaria” com a fonetização. Se a escrita isola o traço, decanta, inscreve, antes de funcionar para comunicar, uma das consequências dessa proposição é de que a escrita pode não ser lida (REGO, 2005). Escrever não pressupõe, necessariamente, que o escrito seja lido. A escrita faz, antes de tudo, um corpo. Onde havia gozo, a escrita vai decantá-lo e conferir-lhe bordas, litorais.

Nessa discussão o nome próprio é tomado como um significante objeto: tem a função de designar, apenas, sem significar, sem evocar. Também é signo, pois é lido como um objeto. O nome da letra mostra a vertente significativa do nome próprio, pois o nome apenas designa algo. Por isso produz um objeto que é seu referente. “-Porca!” é a designação de um nome que produz um objeto - o destinatário que agora aparece. Assim como A produz um objeto - a letra A.

Diferente do nome que designa, mas não é o suporte, existe uma apresentação material do objeto: por exemplo, o fonema. Lemos ora fala de emissão vocal, ora de significante sonoro, mas é importante considerar o fato de que nem o som - ligado à noção de *sensorium* - corresponde à noção de suporte. Como Lacan afirma em “De uma questão preliminar...” (LACAN, 1956/1988), a alucinação não diz respeito ao “auditivo”, pois um surdo pode alucinar.

O A que aparece aqui é “escutado” porque comparece designando: há um. E sua posição entre outras letras lança o sujeito na posição de articular nessa rede uma significação. Quando está nessa posição de interrogar a cadeia significante em busca de significação, e encontra uma significação, o sujeito está necessariamente na posição de “escutar”. Então o suporte material da escrita é a letra no seu funcionamento enquanto litoral, o que produz uma cadeia de elementos distintos, bordeados. A distinção não se deve aos elementos serem diferentes “em si” (cada um ser diferente do outro por uma interioridade). A distinção se opera na borda que separa, que grava, o real. Os sons de uma palavra, a diferença entre o som do A e do E, dizem respeito a esse plano da letra enquanto suporte que se apresenta no real e o recorta.

Outra questão envolve o procedimento que tem lugar quando o sujeito amarra essas letras e produz significação. A letra pode designar (produzir um objeto e fazer um corpo), mas letras também podem ser amarradas com fins de significação. Todo sujeito trabalha com o real na esfera da sustentação de um corpo e na esfera dos efeitos de significação. A função da escrita na psicose também toca nas duas esferas: remanejamentos no nível da significação são observados, mas também efeitos ligados à perda de gozo, o que se opera com a decantação da letra.

O isolamento fonético é o que caracteriza a letra no sentido de que a fonetização implica a queda radical da imagem. Do isolamento fonético é mais indicativo o procedimento do isolamento do que sua natureza fonética. É o isolamento, a redução, o que define o procedimento fundamental de extração da letra. A letra se liga ao significante, mas permanece como o quê, no significante, porta o negativo que está em seu fundamento. “A questão que se encarna aqui se manifesta pela coalescência a mais primitiva do significante com algo que coloca imediatamente a questão do que é a negação do qual este algo é o mais próximo” (LACAN, 1961-62, lição 6). Rego, a nosso ver, expõe a problemática que está em jogo com pertinência:

Trata-se de que o significante, desde sua problemática gênese, situa-se numa referência à negatividade: ele não é, completáramos com Freud, o objeto perdido. Até o signo pictográfico é atravessado pela escrita enquanto afastamento do figurativo. [...] Esta questão mostrará o seu alcance quando abordarmos a escrita como da ordem do que não cessa de não se escrever. Contudo, se “a estruturação da linguagem se identifica, se podemos dizer, à percepção (repérage) da primeira junção de uma emissão vocal com o signo enquanto tal, isto é, algo que já se refere a uma primeira manipulação do objeto” (É preciso observar que a tradução de repérage trouxe alguns problemas, mas optamos por acentuar a dimensão de dar-se conta, perceber), há aí uma positividade. Lacan vai solucionar a questão antiga da afirmação e da negação da seguinte maneira: “O signo, esta primeira manipulação do objeto, é o que pode haver de mais destruído e mais apagado” (idem). Ou seja, o próprio

signo já é marcado pela negatividade (REGO, 2005, p. 192).

Rego (2005) destaca ainda o aspecto que estávamos a insistir quando dizíamos que mesmo a fonetização não é o central na “estrutura” da escrita, pois o que interessa é que a fonetização implica um procedimento de decantação e extração. A autora observa, justamente, que

Lacan volta ao nome próprio, situando nele o enraizamento do sujeito, pois é mais ligado, não à fonetização, mas “àquilo que já está pronto na linguagem para receber esta informação do traço” (idem). Isto, que já está pronto na linguagem, seria a função da escrita que, portanto, recebe e lê o nome próprio como um traço. (REGO, 2005, p. 190).

De nossa parte queremos atentar para o regime de negatividade na estilização e no rebus. A fala, em determinado momento, também funciona a partir de uma estrutura de linguagem que pressupõe o deslocamento, o apagamento, a escansão, enfim, um movimento que depende do funcionamento da letra decantada de toda imagem. Algo “cai”, algo se perde na produção da letra: ao mesmo tempo em que é suporte, inscrição, essa marca só se produz ao preço de uma perda de gozo. Os animais não escrevem, não operam nenhuma distância da natureza na qual estão imersos. O procedimento de escritura, no homem, responde por sua negação da natureza.

A escrita e a fala, então, não derivam uma da outra, mas partilham do procedimento de isolamento do traço e, em determinado momento, se encontram, se acoplam. O momento de transmissão de uma escrita, na cultura, vai colocar a criança diante desse acoplamento. Observamos que, para a criança psicótica, é em torno desse acoplamento que as coisas vão se colocar diferentes, causando no professor um estranhamento. É comum ouvirmos a afirmação de que determinada criança se estabiliza ou não se encontra em dificuldade quando a escola privilegia a escrita e não a fala. São crianças que, diante do diálogo, da fala que se endereça a elas, fazem um “branco”, não conseguem operar nesse nível. Mas quando se alfabetizam passam a escrever e receber cartas, passam a se dirigir aos outros através da escrita. A fala, a nosso ver, se apresenta etérea, enquanto a escrita pressupõe um trabalho com a carne das palavras.

Acompanhei crianças que não falavam, que não se dirigiam a ninguém na escola, mas que, diante do lápis (do *stylo*) se punham a trabalhar, riscando, rasgando, colando, compondo. Esse trabalho com o *stylo* se fazia acompanhar de toda ordem de transformações no nível do corpo: as crianças passavam a controlar os esfíncteres, a situar-se no espaço com direção, a eleger o que levavam à boca. Para além da comunicação que envolve a escrita, temos todo um trabalho de

composição que não deve ser negligenciado. Lembro-me agora, particularmente, de um menino que comia pedras no caminho da escola e perdia-se nessa estrada, entrando em barracões velhos ou se detendo por entre as árvores. Já havia passado por inúmeras cirurgias para a retirada das pedras, dos objetos que engolia por onde andava. O trabalho de composição que envolve a destruição (cortar, rasgar, arrancar) e a ordenação de outra “realidade” a partir dos restos correspondeu a um trabalho com a carne do sujeito: é sua carne a matéria que reordena e estiliza.

Outras crianças podem fazer do corpo o palco para um trabalho de decantação, de estilo. Um menino me deixou bastante interrogativa e surpresa em um hospital-dia. Não o acompanhei, mas estive conhecendo o trabalho nesse hospital por uma semana e me deparei com esse garoto de apenas 7 anos. No ateliê de teatro ele se mostrava visivelmente animado por uma atividade de “apresentação”, o que contrastava com sua apatia em todas as outras atividades que eram realizadas no âmbito do hospital. Era considerado pelos médicos um caso grave de esquizofrenia. No ateliê de teatro se apresentava como um pianista e a plateia uivava de tanto rir. Era um mímico de fina estirpe. Seu pianista não correspondia à cópia de um pianista, não era uma “representação” que se aproximaria de um pianista por verossimilhança.

Seu pianista era uma figura trabalhada de tal modo que o efeito na plateia era desconcertante, como se estivéssemos diante não de um pianista, mas *do* pianista. Como se ele tivesse extraído dos pianistas um traço e ali o apresentasse na própria figura do pianista. Como vimos, mesmo a produção do signo já é marcada por uma perda de realidade, por um apagamento da imagem que perverte o objeto. O que importa aqui é a nomeação e menos a figuração com vistas a comunicar. Esse garoto, assim como o inconsciente, não manda mensagens, não quer dizer nada com seu pianista. Essa vertente da relação com a escrita e com qualquer trabalho de criação precisa ser considerada na escola. Talvez nesse ponto a inclusão de crianças psicóticas movimente junto aos educadores uma outra forma de olhar todo ato de criação, mais além da comunicação, da significação, da representação.

Detendo-nos na escrita em seu acoplamento com a fala (e no trabalho de fonetização que ela implica), se nos voltarmos para a relação entre o desenho e o surgimento da escrita na criança encontraremos um primeiro tempo de indistinção entre a representação pictórica e a letra. Quando aparece a grafia das primeiras letras, estas assumem o estatuto de objetos “desenhados”. Esse momento não é ainda, de um modo geral, considerado como escrita, que se reconhece a partir do momento em que a letra não “figura” nada, perdendo a natureza icônica, e passa a funcionar como parte de uma rede produtora de significação. Na passagem de um ponto a outro,

se solicitamos que uma criança escreva determinada palavra, ela irá desenhar e acompanhar esta figura de uma escrita. A escrita, neste caso, são traços e pequenos desenhos que se sucedem – percebe-se que há uma dupla presença: a do desenho e a do escrito. Mas se há uma dupla presença, as duas não são ainda distintas exatamente, porque o desenho partilha da natureza da letra e a letra partilha da natureza do desenho.

Há ainda outro momento em que o signo assume um valor silábico ou alfabético (denominado período silábico-alfabético). Nessa linha progressiva poder-se-ia pensar que na língua falada são as sílabas que permitem decompor primeiro as palavras e que a criança tenderá a considerá-las como as unidades elementares em relação às quais convém corresponder os signos. Pode acontecer de vogais assumirem também o valor destas unidades elementares, funcionando como sílabas. Depois deste momento, as crianças geralmente irão escrever com a entrada em cena da hipótese alfabética e então um signo pode representar uma sílaba ou uma letra.

No trânsito da representação pictórica para a escrita, as crianças parecem fazer espontaneamente e durante um tempo significativo, a hipótese silábica. Pommier (1996) observa que essa hipótese não é feita conscientemente nem pode ser inculcada por meios pedagógicos. E tudo indica que essa hipótese foi desestabilizada por uma série de incompatibilidades que conduziram a destacar a letra como tal. Nesse percurso em direção à escrita alfabética a criança realiza um trabalho de apagamento da imagem em favor da sílaba e depois da literalidade, mas também há uma queda da hipótese de que o som equivale (estritamente) ao signo escrito. Desta forma, a escrita alfabética exige a queda do valor icônico e do valor sonoro das grafias literais (POMMIER, 1996, p. 237).

Pommier (1996) retoma a tese, durante muito tempo sustentada, de que alguns povos – e suas escrituras – se mantiveram no estágio ideográfico (o autor se refere a Sylvestre de Sacy⁴⁶). Retoma esta tese para lembrar que ela foi questionada quando autores descobriram que o nome próprio ocupava um lugar de exceção em algumas destas escrituras, como, por exemplo, a egípcia. Dessa forma, não teríamos exatamente uma evolução nas escrituras, e sim uma espécie de coexistência de estágios que ocupavam pesos diferentes em cada uma. Esta espécie de cegueira que tomou os estudos sobre algumas escrituras foi chamado “prejuízo hieroglífico” por Jean Allouch (1994) chega a falar de uma *alpha-bétise*, uma alfa-besteira ou alfa-tontura, que teria impedido os autores de enxergarem a presença da hipótese alfabética em várias escrituras

⁴⁶SACY, S de. (1802). Lettre au citoyen Chaptal.

consideradas exclusivamente ideogramáticas. Se essa descoberta não realizada por um longo tempo era coberta por uma teoria equivocada, Pommier, no lugar de descartar a importância do equívoco, faz a curiosa e inteligente proposição:

Sin embargo, con los prejuicios pasa lo mismo que con los fantasmas, encierran un valor de verdad que sería equivocado rechazar. ¿No explicita la intuición de “estádios” de la escritura el punto de origen insoslayable de la representación? Si existió un prejuicio, ¿No explicita la intuición de “estadios” de la escritura el punto de origen isoslayable de la representación? Si existió un prejuicio, ¿ no consistió en pensar que la ideografía no estaba conjunta ao fonetismo y, por outro lado, em imaginar que nuestra escritura se había liberado ella misma de su relación com el ideograma? Creencia que mantiene siempre su vivacidad, pues ¿ quién imaginaría que nuestro inteligente alfabeto continúa articulando imágenes de sueño, tan platónicamente como em una oscura caverna? (POMMIER, 1996, p. 238).

Com os estágios da escrita se passa o mesmo que com os estádios da libido ou com os momentos do Édipo, observa Pommier. Hoje, nos cursos de Psicologia ou manuais, lemos sobre estádios que se sucedem; mas estas esquematizações são equivocadas na medida em que estabelecem linhas de separação ali onde existe apenas encadeamento. A fase oral não é inferior à fase genital, por exemplo, na medida em que a genitalidade não poderia ser concebida sem uma oralidade que lhe sustenta continuamente. Feitas estas considerações, podemos adentrar nas articulações entre os tempos do Édipo e os estádios da escrita. Seguindo a proposição de Pommier, podemos esquematizar o Édipo segundo três articulações distintas. Destaca-se um primeiro tempo de angústia quando a criança, animada pelo amor e ignorando o preço que há de pagar por correspondê-lo, temerá desaparecer sob seu abismo:

Temerá que su cuerpo sea arrebatado por muonstruos devoradores, figuración violenta de su propia ofrenda, proporcional a su ignorância de lo que el Otro materno quiere. Después, em um segundo tiempo, desde la profundidad de esta angustia se inventará la figura totêmica paterna enfrentando a la fuerzas que la atraen. Sin embargo, esta presencia salvadora será también la que castra, por cuanto, para salvarse, hay que concederle la potencia. Un anhelo de muerte afectará, pues, al tótem, cuya potencia será simbolizada em um tercer tiempo gracias a la transmission de un nombre. (POMMIER, 1996, p. 240).

Uma civilização poderá aderir de preferência a uma destas três forças e, se cada uma das forças impõe um modelo de representação do corpo, proporá também uma hierarquia dos deuses e uma formalização das escrituras. À angústia primeira de desaparecer sob o gozo ilimitado do

Outro, corresponderá a escrita de imagem, fixação de um corpo bordejado por um traço já marcado pelo estilo. Esta representação – que assegura a existência – compõe já uma escritura, pois a inscrição do traço, a delimitação de bordas, só se faz quando o corpo pleno foi perdido. A imagem já é “serva da palavra” (POMMIER, 1996, p. 241), pois intenciona equilibrar, centrar, estabilizar o que se apresentaria, de outra forma, infinito, sem borda, sem limite. A imagem já é ordenamento: “*toda imagen duplica la presencia humana, asegurándole un equilibrio gracias a su algoritmo*” (POMMIER, 1996, p. 241).

O grito da criança – do recém-nascido – tudo demanda. São os vocábulos da mãe que irão recortar, bordejar este grito, conferindo-lhe um valor limitado sustentado pelo vocábulo. O todo da indiferenciação do grito será recortado, esquadrinhado, fazendo com que o som puro se encaminhe em direção à palavra. Este percurso equivale ao trabalho realizado pelo desenho (pela pictografia) até a emergência da escrita (do silabismo). Se existe um passo de entrada na escrita, será aquele em que – a partir do vazio primeiro da representação – os totens serão convocados para conferir peso às inscrições que bordejam este vazio. Com a invocação da potência paterna, signo da potência fálica,

(...) el caligrama sagrado y la escritura jeroglífica se imponen y, después de ellos, la escritura em rebus. Por último, al quitarle al silabismo su punto de apoyo pictográfico (la representación de cosa y su prohibición), el monoteísmo aísla la consonante. El asesinato simbólico del totem implica el consonantismo, escritura de la Ley que rigió este asesinato. Y sem duda esa escritura de la Ley fue completada solo accidentalmente por la vocal, aun cuando se pueda pensar su inscripción, ta circunstancial al grito, como una forma de retorno de lo reprimido. (POMMIER, 1996, p. 242)

Pommier apresenta o seguinte quadro para dar conta das articulações dos sistemas de representação propostos:

Gozo do Outro	Recalque primordial	Recalque secundário	Retorno do recalcado
Pictograma	Hieroglífico	Consonantismo	Vocalismo
Ideograma	Ideofonograma Rebus Silabismo	Escritura da Lei	Alfabeto

A aprendizagem da escrita assume o valor de uma “prova iniciática” (POMMIER, 1996, p. 246), marcando a passagem à sociedade exogâmica dos irmãos. Um dos aspectos que nos

interessa – levando em conta a problemática da representação na psicose – é que a disposição à escrita coloca em jogo uma ruptura com a organização mais “interna” da família, em direção à vida para além destes limites, “nem que seja só porque sua aprendizagem tem como horizonte último a conquista da independência material do sujeito” (POMMIER, 1996, p. 247). A escola, nesse sentido, trabalha “para fora”: toda a lógica do ensino escolar assume este vetor que implica na saída do núcleo familiar em direção à *pólis*. O salto para fora é correlativo, portanto, à assunção mesma da escrita. Por outro lado, a análise que estamos apresentando evidencia o valor do processo de aquisição da escrita na medida em que permite realizar transformações no modo como o sujeito se relaciona com a significação e o sentido.

Analisando os efeitos do processo de aquisição da leitura e da escrita, Bergés (1988) afirma que a entrada da criança na escrita supõe uma nova orientação psíquica, uma nova ordem que exige levar em conta o princípio da realidade e a existência de um outro a quem o sujeito se dirige. A aprendizagem da escrita e da leitura, não se restringindo ao reconhecimento da imagem da letra, coloca em movimento um complexo processo de simbolização que permite a utilização do código. A escrita é correlativa à entrada no laço social, o que pressupõe a separação da língua materna e a inscrição do sujeito numa língua compartilhada. Se a língua materna é constituída pela voz, pelo cheiro, enfim, pelo “corpo” da mãe, o salto dado em direção à escrita pressupõe a entrada do sujeito em uma ordem diferente, onde o imaginário perde seu lugar de primazia e o simbólico passa a ordenar as relações do sujeito com o objeto (COUTINHO/FREITAS, 2006).

Essa passagem da prevalência do imaginário para o simbólico é o que garante a separação do objeto de sua imagem, o que implica na extração da letra de sua ancoragem imaginária. Na psicose, a aquisição da leitura e da escrita nos mostra a dificuldade da criança em separar-se da língua materna - ou há uma colagem à língua materna, o que se evidencia nas falas estereotipadas e repetitivas, ou há a criação de uma linguagem própria, fora de um código compartilhado, fora do laço social (COUTINHO/FREITAS, 2006). Observamos nesses casos a escrita da letra pura - apartada das outras letras que permitiriam a produção de um sentido – ou o automatismo da escrita, onde a grafia das letras se dá sem intervalo, de forma ininterrupta.

A perspectiva que aborda a psicose conferindo um lugar privilegiado às relações do sujeito com a linguagem se depara com a problemática da escrita, sobretudo porque a dificuldade de as crianças acederem à escrita se relaciona ao fato de que a escrita inconsciente é o suporte para a escrita alfabética. E se é o estatuto do inconsciente uma das formas de diferenciar a neurose da psicose, a dificuldade em relação à escrita pode ser pensada a partir da ausência de recalque:

[...] a escritura inconsciente é propriamente o que está jogado embaixo, o que está *subjectum*. É, então, a partir da escritura inconsciente que se organizam as demais escritas: o sonho, o desenho e a escrita alfabética. A aquisição da escrita supõe então o caminho de uma criança na passagem da escritura à escrita alfabética (KUPFER, 2010, p. 276).

A aquisição da escrita exige do sujeito a submissão às leis próprias da língua, ou seja, a submissão à lei:

[...] o sujeito estará sendo convidado a sujeitar-se, e não libertar-se, pois pedir que a criança psicótica libere a sua subjetividade é mergulhá-la em uma angústia sem tamanho. Como pedir-lhe que voe sem asas? Quando uma dessas crianças quis, para imitar seu amigo, soltar as amarras que o prendiam a suas costumeiras produções duras, rígidas, estereotipadas, repetidas e sem invenção – suas defesas psicóticas – não encontrou palavras com as quais voar, e se pôs então a produzir sons desarticulados, que imitavam uma fala, mas nada diziam. Assim, a escrita alfabética pode constituir-se nesse campo em que o sujeito encontrará mais uma vez a chance de ordenar sua relação com o Outro ou com a linguagem, instituindo uma Lei, a legalidade da escrita, no lugar da Lei do Pai (KUPFER, 2010, p. 277).

Propomos a abordagem da função da escrita a partir de duas perspectivas. Uma perspectiva avalia a escrita a partir da submissão às normas da língua, o que envolve os efeitos de estabilização advindos da interface entre significante e significação. A outra perspectiva avalia a escrita como procedimento de decantação que promove a circunscrição do gozo. Trata-se aqui de tomar a escrita como grafia do gozo. No caso de Rogério, por exemplo, temos o comprometimento da significação, pois ele decodifica o som das letras, mas não supõe que o ordenamento das letras compõe um todo. De repente - e isso só ocorre com a mediação do professor – Rogério captura uma significação. Então existe uma passagem da grafia, das letras impressas que não formam uma palavra, para o reconhecimento de que ali há uma unidade de significação. O passo seguinte é que essa significação isolada - a palavra – possa ser também reconhecida como parte de uma frase, que compõe outra unidade de significação. Além das atividades que se organizam da forma como apresentamos na passagem da pia, da pipoca, o trabalho com as estórias permitiu um avanço considerável na captura de uma significação mais ampla, no nível da estória. Desse recorte amplo – da estória – as unidades menores podem ser trabalhadas, como as frases.

Durante as atividades realizadas em sala, observo que Rogério se empenha, faz questão

de fazer as coisas por si, assim como de “entender”. Afirma em muitos momentos: “eu entendi”, “eu sei”, inclusive se faz ouvir quando alguém vai falar em seu lugar. No entanto, se há um investimento quando a atividade é realizada de forma que ele esteja se referindo a alguém mais diretamente, a dificuldade de compreensão é notória no que diz respeito ao porquê das atividades. Parece não haver fechamento do que é proposto, ou, em outras palavras, articulação global da atividade. Ele parece trabalhar por pontos isolados, sem agregá-los uns aos outros. Em atividades mais simples, como montar um boneco, se refere ao todo, e passa a montar o boneco, mas no processo de alfabetização acentua-se a dificuldade de articulação global.

Um dia, em sala, Edna fazia um ditado e Rogério não se engajava na atividade comum. Quando eu me aproximava, repetia o que a professora dissera, como a palavra que seria escrita: “Batata. Como escreve, Rogério, batata?”. Rogério olhava para o papel e dizia “batata...”. Olhava em seguida pra mim e perguntava: “-É A?”. Ele está, nesse momento, escrevendo uma letra correspondendo a cada sílaba, geralmente uma vogal. Está, portanto, no nível silábico, embora já escreva também duas letras para uma sílaba, o que marca a passagem para o silábico-alfabético. O que chama atenção também é sua ausência no que diz respeito a tomar a fala da professora na dimensão da demanda. Os outros alunos escutam o que a professora fala e articulam um apelo endereçado a eles. Se a professora diz “batata” na hora do ditado, escutam aí um pedido de que escrevam a palavra. Do lado da professora há a articulação de uma demanda que se dirige ao sujeito.

As crianças, de um modo geral, ficam jubilosas ao escreverem a palavra. Ficam olhando o que as outras escreveram para ver se está correto, para dizer como se faz, para “pescar” com olhar furtivo... É todo um jogo que se estabelece entre a descoberta da escrita e a função fálica: um objeto, inabordável, passa a sustentar a dialética entre desejo e demanda. Porque houve a inscrição de uma ausência – porque a ausência foi objeto de inscrição – o sujeito passa a apreender, no campo do Outro, uma demanda que lhe é endereçada, ou, passa a articular os significantes advindos do Outro sob o registro do apelo. Rogério, no entanto, se interessa pelas estórias, alguma coisa nas estórias lhe desperta interesse e comecei a perceber que brinca, que faz uma certa “caricatura” dos personagens. Vejamos que fomos observando no decorrer da pesquisa e as proposições de trabalho decorrentes dessas observações.

Rogério reconhece letras (relaciona a grafia ao nome da letra), mas não reconhece o som da letra *nas* palavras. Diz a sequência da palavra – faz a separação silábica – mas não faz sua correspondência gráfica. Faz a separação oralmente, mas não parte para a escrita destas partes.

Quanto à escrita, escreve as letras, seguindo a lógica silábico-alfabética, mas não escreve uma palavra inteira, ainda que nesta lógica. Percebemos que o que está em jogo é a palavra como unidade de sentido: o que é problemático é o reconhecimento da palavra como uma configuração de letras que compõe uma unidade de significação.

Rogério não supõe uma demanda diante da palavra, ou seja, a palavra não lhe convoca a ler. Mas se seguimos interrogando como se escreve aquela palavra e se vamos fazendo junto, Rogério registra uma letra para cada sílaba. Nesse aspecto o trabalho com as estórias também se revela promissor: se Rogério não se vê convocado a ler uma palavra, começou a se ver convocado a ler uma estória, um livro, um texto. O texto sim, a estória, conta algo que Rogério quer saber. É o caso de investir no texto e não apenas no trabalho com as palavras isoladas, o que, de resto, é a orientação geral para toda e qualquer criança.

Nessa direção, as conversas que contavam com minha presença, de Edna e Vanessa levaram a propor um investimento maior na compreensão global de estórias, abordando a sequência e seu correspondente textual. Ou seja: investir na contação de estórias e nas atividades de montagem da sequência da estória (ele monta as imagens e conta o que corresponde a cada passagem, buscando articular a sequência de imagem e sequência de texto). A partir daí, algumas palavras pode ser escolhidas para trabalhar som e grafia.

No que diz respeito à possibilidade de desenvolver a leitura com esses alunos, nos colocamos então a necessidade de observar se é possível, com Rogério, obter avanços em sua capacidade de ser coerente quando se refere aos textos lidos, ou seja, observar se passa a falar “o que o texto disse”, separando o que está dito lá, no texto, no outro, do que ele está produzindo, do que é sua fala, sua estória, seu relato. Formulamos uma pergunta: a escrita traria benefícios no tocante às associações frouxas? O trabalho então se sustentaria em dois eixos: 1) Criar estórias, levando em conta sua ordenação, permitiria uma certa circunscrição do gozo sem barra? Em outras palavras: as associações frouxas podem ser utilizadas com fins de criação, de produção de alguma coisa que tenha forma e ordem? Elas podem ser ordenadas, constituindo a fonte do ato criativo? 2) A leitura e sua correspondente exigência de adequação “do leitor ao que o autor diz” teria um efeito – ainda que suplente – de separação entre o sujeito e o Outro?

Durante este tempo da pesquisa destacamos o trabalho com a contação de estórias e a conseqüente ordenação do tempos. A exploração de uma sequência permitiria o manejo da causalidade e a estabilidade da relação entre os elementos. Por outro lado, Edna avaliou que para Rogério e para outros alunos seria importante também um maior número de atividades que

envolvesse a composição de palavras a partir de sílabas. Assim, o trabalho com o texto permitiria o acesso das crianças à lógica da construção textual e o trabalho com as palavras garantiria a estabilidade da relação fonema/grafema. Veremos no terceiro tempo as mudanças que Rogério realiza a partir dessa orientação de trabalho.

Falamos de ceder lugar ao que o texto fala. Será possível, para Rogério, proceder essa separação? Separação não no sentido de produzir a incidência no Nome-do-Pai, que não foi inscrito, mas um certo nível de separação (suplente) que traria benefícios para o sujeito na medida em que permite uma certa circulação do sujeito nas trocas sociais. Se o psicótico é objeto, a rigor não há separação, mas, como diz Mannoni, pode-se produzir a perda de alguma coisa (de matar, por exemplo) em troca de outra (ficar com os outros, por exemplo). Essa troca é a vida social que impõe – ela não abre exceções, é da ordem do interdito que funda as trocas – e o sujeito pode a ela se assujeitar, em “seu nome”. É a cultura que impõe sua lei e o sujeito decide o que faz com ela, se quer pagar por sua entrada ou não. Nesse sentido, algo permaneceria fora dessa incidência – na psicose – mas algo poderia ser bordado de qualquer forma, algo poderia ser inscrito, da ordem da “troca” que funda a cultura. Estabelecida essa base de troca, o sujeito poderia circular, ainda que não faça laço social. Na leitura, isso se traduz nos seguintes termos: abrir mão de seu relato em nome no relato do outro.

Até onde avançamos na pesquisa percebemos que o trabalho constante com a escrita – base do currículo de todo o ensino fundamental – promove de forma intensa uma “convocação” no sentido de Rogério se submeter às normas gerais da língua e de relacionar-se com textos. A dimensão do código é trabalhada e também a dimensão da autoria.

Edna – Ah, ontem ele pegou um livro de estória infantil[...] era uma estória que eu tinha contado na sala[...] aí ele pegou o livro, começou a folhear e contar a estória, e a bola bateu na cabeça da cobra e cobra disse: eu te pego bola[...] só que na estória se falava de bola maluca[...]eu disse: Rogério, essa bola é maluca[...] e ele deu continuidade à estória, cada folha que passava, falava[...] me chamou atenção porque às vezes parece que ele não tá prestando atenção[...] fica lá parado, olhando[...] às vezes eu acho que ele não tá ligando[...] e ontem, de repente, eu descobri que alguma coisa da estória ficou[...] que ele tava recontando a estória e folheando o livro[...] achei interessante[...]

Caciana – É[...] interessante[...] essa ausência, de alguma forma, ele tá escutando, é isso que na escola a gente começa a ver[...] é importante prestar atenção nisso[...] de uma ausência que ele faz, numa certa medida, a gente consegue ver que ele não diz na hora, não responde naquele momento, mas de repente vem alguma coisa, que indica que ele tava ali, escutando, olhando[...] Isso tem a ver com o que eu vinha pensando sobre ele, sobre um trabalho a

fazer[...] ele tem coisas que até eu vi nos registros da Vanessa, e que tem a ver com as dificuldades que você vê na sala[...] ele começa a fazer a correspondência de uma letra para cada sílaba, mas é frouxo ainda, né?

Edna – Sim[...] é[...]

Caciana – O teste do início do ano não mostra essa correspondência, aparecem mais os registros que as crianças fazem antes, registros que parecem escrita e não mais desenho[...] agora não, ele já começa a fazer a correspondência[...] você diz a palavra e ele registra uma letra para cada sílaba[...]

Edna: Principalmente as vogais[...]

Apresentaremos agora o fragmento de um trabalho realizado em sala. Nele aparece a relação com o texto, com a estória, e ao final a relação com o código. Não faremos a análise do primeiro tempo da atividade, já apresentada no tópico dedicado à relação com a linguagem. Nos interessa agora sobretudo o segundo tempo, mais dedicado à relação entre o que se ouve e o que se escreve. É possível observar a função do outro que convoca à escrita das palavras, assim como o nível em que Rogério que se encontra (silábico-alfabético).

Outro aspecto importante: Rogério a todo instante manifesta a “descoberta” do sentido da palavra. De uma sequência de sons (*pu- la*) Rogério responde: *pula de pular... pular corda...* Apreendemos nesse momento um trabalho de articulação entre a face significativa da palavra e o significado. A entrada no universo da escrita atua sobre a dimensão do signo, jogando com seu duplo registro (significante e significado). O sentido “solto” seria amarrado ao significante, trabalho importante se consideramos a relação com o signo na esquizofrenia, onde os significados não chegam a estabelecer uma associação estável com um fragmento de cadeia sonora ou significante:

Rogério - E agora?

Caciana - E agora[...] eu tenho umas coisas aqui.. quer ver? Vamos formar palavra? - [pego o alfabeto móvel].

Rogério - Ah, eu já sei esse aí[...] é *a b c* é?

Caciana - É[...] O que tá escrito aqui?

Rogério - É *b* e o *u*[...]

Caciana - *b* ou *p*?

Rogério - *p*

Caciana - E o *u*[...] Qual é esse som?

Rogério - *pu*[...]

Caciana - *pu!* Vamos formar uma palavra com *pu*?

Rogério - Hum[...]" - faz uma expressão de interrogação.

Caciana - Qual a palavra que tem *pu*?

Rogério - *pu*?

Caciana - É[...]

Rogério - Que tem *pu* é[...] o quê? Qual é a palavra?

Caciana - Diz uma palavra que tem *pu*[...] *pula*[...]

Rogério - Ah, *pulaaa*[...] *pular de pular*[...] - [fala em tom exclamativo].

Caciana - É[...] pular de pular[...] *pu*[...]
 Rogério - *la*[...]
 Caciana - Vamos procurar o *la*[...] - [procuramos].
 Rogério - Como é o *la*?
 Caciana - É *pu*[...]*la*[...] *a*[...] *la*[...] - [coloco o *la* ao lado do *pu*].
 Rogério - Ó[...] *pu*[...] pula[...]"
 Caciana - Eu vou te dar outro pra você ler, tá? Pra gente fazer uma palavra, tá bom?" - mostro a sílaba *pi*.
 Rogério - *la*[...]
 Caciana - *la*? Esse aqui é outro[...]" - Rogério parece ter se ligado à sílaba anterior, *la*.
 Rogério - ah, é outro[...]
 Caciana - *pi*[...]
 Rogério - ah, *pi*!
 Caciana - *pi*[...] que palavra é agora? Lê[...] *a*[...]
 Rogério - *pi*[...] *la*[...]
 Caciana - ahn?
 Rogério - *pi*[...] *la*[...]
 Caciana - *Pia*?
 Rogério - *Pila*[...] - enrola a língua no l - *pila*, não tem *ia*?
 Caciana - *pi*.. *a*[...] *pia*[...]
 Rogério - *pia*
 Caciana - *pia* de lavar a louça[...]
 Rogério - Ah[...]"
 Caciana - Lê[...]"
 Rogério - *pi-a*[...] *pia*
 Caciana - *pia*[...]de lavar a louça[...]
 Rogério - É, é, é[...] quê mais? É[...] *pia*[...] de lavar a louça, lavar os pratos[...]
 ah!!! - [nesse momento o ar de exclamação parece indicar que Rogério escutou *pia* e lhe veio a imagem do objeto, como se só agora a palavra escutada se articulasse a uma significação].
 Caciana - Ó[...] *pi*[...] vou colocar outra pra ver se tu sabe o que tá escrito, tá?
 Vê essa agora[...] lê[...]
 Rogério - *Pi*[...] *pa*[...]
 Caciana - *Pipa*? Acho que não[...]
 Rogério - É *pi*[...] *pa* - [Novamente, Rogério parece ter ficado ligado à palavra anterior, *pia*].
 Caciana - Cadê o *a*? Não tem *a* aí[...] Como é *pipaaa* sem o *a*?
 Rogério - *Pi*[...] *pa*[...]
 Caciana - *Pi*[...] isso aqui é um *a*? Que letra é essa?
 Rogério - É o *o*."
 Caciana - Então, é *pa* ou é *po*?
 Rogério - *pa*[...] é *pa*[...]
 Caciana - Cadê o *a*?
 Rogério - Eu disse que não é *pa*[...]
 Caciana - É o quê?
 Rogério - Que tu disse? Quê?
 Caciana - Tu disse que aqui é *pi*[...] *pa*[...] não é? Aqui é *pa*? Não tem *a*[...]
 Então é o quê? Lê aqui[...]
 Rogério - *po*[...]
 Caciana - *po*[...] *pi*[...] *po*[...]
 Rogério - *pi*[...]"

Caciana - Que letras são essas?
 Rogério - É o *c* e o *a*[...]
 Caciana - É forma o quê
 Rogério - pi[...]po[...]cha[...]cha! cha!
 Caciana - *pi*[...] *po*[...]
 Rogério - *cha!*
 Caciana - *ca*
 Rogério - Ah!
 Caciana - *c* com *a* é[...]
 Rogério - *ca*[...]
 Caciana - *ca*. Qual é a palavra?
 Rogério - Pi..po[...]ca
 Caciana - Qual é a palavra?
 Rogério - Como é a palavra?
 Caciana - É[...] diz rápido pra tu descobrir a palavra.
 Rogério - Não sei como[...].
 Caciana - Mas tu já leu[...] diz rápido[...] lê[...]
 Rogério - pi[...]po[...] eu não sei[...] não sei como[...]
 Caciana - (...) - aguardo.
 Rogério - pi[...]po[...]ca. Pipoca[...]pipoca[...]pipoca! - [Rogério exclama alto com ar de descoberta].
 Caciana - Pipoca!!! - [risos].
 Rogério - Aqui tá escrito[...]
 Caciana - Pipoca.
 Rogério - A tia tá chegando é? - [pergunta ao ouvir a sineta do recreio].
 Caciana - É[...] tu quer ir beber água?
 Rogério - Sei lá[...]
 Caciana - Vamos ver a última palavra? O que tem aqui?
 Caciana - ca[...]
 Rogério - ca[...]
 Caciana - ([...])
 Rogério - “[...]”
 Caciana - fe[...]
 Rogério - Ah, fe[...]
 Caciana - Diz pra mim o nome dessa letra[...] - [aponto a letra *f*].
 Rogério - ([...])
 Caciana - efi[...]
 Rogério - efi[...] - [Rogério fala com dificuldade esse fonema, como se pronunciasse o som do *p*].
 Caciana - fe[...]
 Rogério - fe[...]
 Caciana - fe[...]
 Rogério - ca[...] f[...] ca[...] efi..
 Caciana - *f* ou *fe*? Efi é o nome da letra. *F* com *e*[...] forma[...]?
 Rogério - fe[...]
 Caciana - fe[...] dá pra ler?
 Rogério - café[...]café!” - [novamente o tom exclamativo com ar de descoberta].
 Rogério - Café[...] de tomar.
 Caciana - Café[...]é[...]
 Rogério - ([...]) - [ar de surpresa].
 Caciana - Agora aproveita para beber água. Vai começar a aula. Depois a gente

continua com todo mundo[...]

Rogério – Os outros já terminou de merendar[...]? – [Rogério nesse dia quis ficar na sala comigo no recreio. Disse que não queria merendar, pois não gostava da merenda daquele dia. Ele costuma dizer que merenda é recheado e nescauzinho].

Caciana – Já terminaram. E tu não quer brincar um pouco? Beber água? Depois você volta pra sala.

[Rogério levanta e vai para o pátio].

Vejamos agora outra situação de sala de aula, desta vez uma atividade de escrita coletiva conduzida pela professora, Edna, e por mim. Os alunos estão trabalhando uma atividade na qual há uma gravura falando sobre o sinal de trânsito. Interrogamos: o que está acontecendo nessa gravura? Respondem: um menino atravessando a rua... O sinal, quem vê? Ele pode atravessar a rua? Olham a rua, o sinal, descrevem o que veem, se pode ou não atravessar, etc.

Caciana – Tu viu Rogério, o que tá acontecendo?

Rogério – Vi.

Caciana – E tu viu o sinal? Onde tá o sinal?

Rogério – Tá aí – aponta – Vi[...].

Caciana – Que cor tá o sinal?

– Verde[...] – [todos falam, Rogério fala logo, antes dos outros].

Caciana – E a gente atravessa quando o sinal tá verde? A gente pode atravessar?

Todos – Não[...]. Rogério diz alto: – É vermelha[...]

Caciana – Quando o sinal tá vermelho os carros param, não é?

Todos – Os carros param[...] A gente atravessa.

Rogério: – É. Pode atravessar – [Rogério fala as palavras com muita dificuldade na pronúncia, mas escrevo a palavra que falou].

Caciana – E a gente faz o quê? O Rogério já disse: quando o sinal tá vermelho os carros param e a gente?

– Passa[...] – todos. [Rogério escuta e diz junto:] – Passa[...]

Caciana – Quando o sinal tá verde? Aí[...] como?

Algumas crianças – Os outros andam[...]

Caciana – Aqui[...] os outros andam[...] Então vamos ver[...] no desenho[...]. Tu tá olhando Rogério, também, no desenho?

Edna – O sinal tá verde[...] Os carros estão andando[...] Dá pra atravessar a rua?

Todos – Não[...] Rogério diz junto.

Edna – E o menino e a menina estão passando no meio da rua[...] Pode ser? O que devemos fazer?

Rogério – O sinal fecha[...]

Edna – Esperar o sinal fechar[...]

Edna – Então, a gente olha pra um lado, olha pro outro e[...] atravessa se não vier carro[...]

Edna – Todo mundo agora vai escrever[...] Vamos fazer a atividade do livro.

Barulho na sala, movimentação das crianças que se organizam para escrever.

Edna – Vocês concordam com o que as pessoas estão fazendo?

Todos – Não[...]

Edna – Porque?

– Porque tem o sinal verde aí[...] – [todos falam ao mesmo tempo].

Edna – Pronto, tá aí a resposta, vocês disseram : Não”. Vamos escrever? Como é que escrevemos *não*?

Todos falando ao mesmo tempo e escrevendo, grande balburdio, pois as crianças falam ao escrever, e se excitam muito em dizer umas para as outras as palavras que serão escritas⁴⁷. Edna pergunta :“Porque? Continuem... Porque...”. Dizem muitas coisas e pescamos uma frase. Repetimos alto: “Não pode atravessar quando o sinal tá verde... É essa a resposta que a gente vai escrever?”. A partir dessa frase vamos interrogando como se escreve: repetimos a frase destacando bem as palavras como partes isoladas. Depois recomeçamos destacando só uma palavra, em ordem (a primeira, a segunda...). Falamos todos e, depois de trabalhar a construção da frase oralmente, vamos escrevendo no quadro cada palavra, escutando das crianças qual é a sequência de letras da palavra⁴⁸. Neste momento todos estão escrevendo também. Todo o desenvolvimento da atividade se pauta na interrogação e no recolhimento das produções das crianças, na organização do material recolhido e na apresentação a todos do que foi produzido em sua forma acabada. Vamos repetindo o que as crianças dizem de forma que escutem umas às outras, de forma a se remeterem não só ao que dizem em par conosco, mas ao que as outras crianças dizem.

Observamos que as crianças tendem a fazer par com o professor, a se referir de forma exclusiva ao que ele diz. Nesta forma de trabalhar, as crianças se endereçam às falas das outras, o que permite um certo deslocamento das perspectivas. Escutamos uma frase, outra, e outra, dizemos todas elas, e escolhemos, decidimos a formulação final. Esta forma final é a que será escrita. Aqui o professor permite que as crianças escutem o que estão dizendo, numa espécie de amplificação do que foi dito, para que então se perguntem como podem escrever o que disseram. Finalizamos com a escrita da frase no quadro e com a leitura das frases que as crianças escreveram (percorremos as carteiras lendo as frases de cada um e fazendo algumas observações).

⁴⁷ Outro dia, em que a escrita não foi coletiva, cada criança dizia uma frase e ia escrevendo. Como eram construções diferentes, e não a mesma frase escrita coletivamente, então as crianças nos chamavam (a mim e à Edna) para que escutássemos as frases que elas formulavam e perguntavam: *Como é? Como é que escreve tia?* Nesse momento a professora precisa se aproximar de Rogério também para convocá-lo. Se a professora se aproxima, ele manifesta um vivo interesse, mas se não se aproxima, geralmente volta para os movimentos com o lápis ou, atualmente, também procura um amigo pra brincar de brincadeiras de luta.

⁴⁸A variação dessa forma de trabalhar acontece também quando os alunos vão ao quadro escrever e os outros participam.

A aquisição da escrita possibilita à criança o acesso às transmissões próprias do universo escolar, o que tem consequências sobre suas possibilidades de circulação social. Lerner (2008, p. 144) discorre sobre o trabalho realizado com um garoto na montagem de um ateliê de escrita. Muitos pontos levantados pela autora nos interessam e se aproximam das interrogações feitas a partir do trabalho com Rogério:

Guilherme é um pré-adolescente que chegou ao Grupo da Escrita com doze anos. A condição de sua escrita ao chegar no grupo era a de uma escrita rígida, ininterrupta, cópia exata do modelo que lhe apresentavam. Escrevia em letra de forma, sem intervalo entre as palavras, produzindo marcas que mais se assemelhava a um desenho do que a uma escrita. Reconhecia a imagem de todas as letras, as marcas visuais e sonoras das letras, mas não a sua utilidade na língua. Fazia uma leitura das palavras soletrando individualmente cada letra, sem que elas se unissem na formação de um novo fonema e de uma nova palavra e adquirissem significado. (...) O trabalho com Guilherme procurou atribuir um significado, dentro de um campo de linguagem, às letras que ele escrevia, articulando imagem, som e sentido na produção das palavras. Para isso, buscávamos um enlace da escrita com as produções delirantes de Guilherme e, aos poucos, pudemos vê-lo arriscar-se mais na escrita das letras, ainda que isso se refletisse, muitas vezes, em troca de letras e erros ortográficos. As intervenções visavam à extensão simbólica das marcas que ele deixava no papel e observamos uma mudança de sua posição subjetiva frente à escrita ao descobrir que escrever não é desenhar. Essa descoberta pôs em andamento uma operação de descolamento da imagem da letra e a saída da pregnância imaginária característica da escrita como um desenho. (...) Na medida em que a escrita avançava, pudemos notar que escrever, nomear dava bordas a Guilherme, contendo suas produções delirantes e produzindo um apaziguamento do sujeito. (...) A “língua própria” que Guilherme falava aos poucos virou um tema do grupo: desenhos animados, cenas de lutas sangrentas, mortes, perseguições, mas agora de um modo mais contextualizado e enlaçado imaginariamente. Interessante notar aqui a função estabilizadora do grupo sustentada numa relação transferencial no trabalho com a escrita. (...) Além disso, houve uma ampliação do seu repertório de palavras e histórias e uma sofisticação no endereçamento de sua fala e escrita ao outro (LERNER, 2008, p. 149).

Podemos destacar cinco pontos relevantes e comuns à nossa discussão:

1 – O reconhecimento da imagem das letras, de suas marcas visuais e sonoras, mas o não reconhecimento de sua função na língua. A leitura das palavras ocorre a partir do soletramento de cada letra, sem que elas se unam na formação de um novo fonema ou palavra. Rogério atualmente lê o fonema a partir da “reunião” das letras, o que lhe permite avançar na escrita, mas está neste momento de ler cada sílaba, sem articulá-las na formação de uma palavra.

Caciana – E agora[...] eu tenho umas coisas aqui.. quer ver?[...] vamos formar palavra?
 Rogério – Ah, eu já sei esse aí[...] é *a b c* é?
 Caciana – É[...] o que tá escrito aqui?
 Rogério – É *b e o u* [...]
 Caciana – B ou P?
 Rogério – P.
 –Caciana – E o U[...]Qual é esse som?
 Rogério – pu[...]
 Caciana – pu! Vamos formar uma palavra com pu?
 Rogério – Hum[...]

Rogério reconhece de forma espontânea cada letra e já reconhece o fonema formado por duas letras (pi, pu, nesse caso). No entanto, reconhecer esse fonema como “parte” de uma palavra é algo que faz com a convocação do outro. O momento é de acompanhá-lo (fazer junto) no que diz respeito a essa introdução do fonema na palavra, ou seja, na noção de que o fonema funciona *na* palavra:

Caciana– Qual a palavra que tem pu?
 Rogério – pu?
 Caciana – É[...]
 Rogério – Que tem pu é[...] o quê? qual é a palavra?
 Caciana – Diz uma palavra que tem pu[...] pula[...]
 Rogério – Ah, pulaaa[...] pular de pular[...]
 Caciana – É[...] pular de pular[...] pu[...]
 Rogério – la[...]
 Caciana – Vamos procurar o la[...] – [procuramos].
 Rogério – Como é o la?
 Caciana – É pu[...]la[...] a[...] la[...]
 Rogério – ó[...] pu[...] pula[...]

2 – O trabalho com Guilherme procurou atribuir um significado, dentro de um campo de linguagem, às letras que ele escrevia, articulando imagem, som e significação na produção das palavras. Este aspecto foi o que sublinhei a partir da reação de Rogério ao fim da leitura de uma palavra: ele faz um ar de “descoberta”, como se algo novo ali se apresentasse. A emergência do significado a partir da “reunião” das marcas lhe causa atualmente surpresa e indica um trabalho que está sendo realizado:

Caciana – Diz uma palavra que tem pu[...] pula[...]
 Rogério – Ah, pulaaa[...] pular de pular[...]

 Rogério – Ah[...]

Caciana – Lê[...]
Rogério – *pi-a*[...] pia
Caciana – pia[...]*de lavar a louça*[...]
Rogério – É, é, é[...] *quê mais? É*[...] pia[...] *de lavar a louça, lavar os pratos*[...] *ah!!!* – [nesse momento o ar de exclamação parece indicar que Rogério escutou *pi* e *lhe* veio a imagem do objeto, como se só agora a palavra escutada se articulasse a uma significação].

Rogério – Não sei como[...].
Caciana – Mas tu já leu[...] *diz rápido*[...] *lê*[...]
Rogério – *pi*[...]*po*[...] eu não sei[...] não sei como[...]
Caciana – (...) – [aguardo].
Rogério – *pi*[...]*po*[...]ca. *Pipoca*[...]*pipoca*[...]*pipoca!* – [Rogério exclama alto com ar de descoberta].

Rogério – *ca*[...] *f*[...] *ca efi*[...]
Caciana – *f* ou *fe*? *Efi* é o nome da letra. *F* com *e*[...] *forma*[...]?
Rogério – *fe*[...]
Caciana – *fe*[...] dá pra ler?
Rogério – *café*[...]*café!* – [novamente o tom exclamativo com ar de descoberta].
Rogério – *Café*[...] de tomar.
Caciana – *Café*[...]é[...]
Rogério – [...] – ar de surpresa.

Aqui as intervenções visam a extensão das marcas inscritas no papel e observa-se uma mudança na posição subjetiva frente à escrita ao descobrir que escrever não é desenhar. Como Lerner observa, essa descoberta põe em andamento uma operação de descolamento da imagem da letra e a saída da *pregnância imaginária* característica da escrita como um desenho. Lerner fala de extensão simbólica, mas acho mais pertinente pensar nos termos de um trabalho de decantação que apaga a imagem e produz o traço.

Esse trabalho, por sua vez, permite que uma significação “solta” (como observa Leclaire (1991), uma significação sem ancoragem no significante) passe a ser articulada como efeito de amarração das letras. Assim, *p*, *u*, *l*, *a*, *r* podem ser amarradas e ao fim produzir uma significação: *pular!* Embora esse trabalho com a significação não nos permita falar de um sentido (que é aquilo que está além da significação, escondido), o trabalho com a própria significação já confere “borda”, “fechamento”, no caso da esquizofrenia. Na paranoia o sujeito não se encontra em dificuldades com a produção da significação, a questão é que a significação fica fora de qualquer abertura dialética, ela se fecha em si mesma. A situação de Rogério é outra, situada no campo da esquizofrenia: trata-se, para ele, de conseguir produzir a própria significação, que pressupõe uma

operação imaginária de fechamento. O corpo, as palavras, na esquizofrenia, encontram-se à deriva, pedaços espalhados que não se reúnem. O trabalho que envolve a articulação das letras em uma “palavra” contribui para o trabalho de reunião empreendido por Rogério em relação ao seu corpo e à realidade.

3 – Os neologismos de que Guilherme lançava mão para nomear um monstro pelo qual se sentia perseguido foram diminuindo e a linguagem passou a ser mais compartilhada. A “língua própria” que falava aos poucos virou um tema do grupo: desenhos animados, cenas de lutas sangrentas, mortes, perseguições, mas agora de um modo mais contextualizado e enlaçado imaginariamente. Esta discussão se aproxima da que travamos ao falar do “zumbi” e das histórias que Rogério passou a produzir. Há um efeito de estabilização quando esse objeto em posição de ataque – o zumbi – passa a fazer parte de um “sistema” articulado. Como Lacan observa, o sujeito encontra-se diante de um objeto que indica sua pura função de significar, mas a significação se encontra apartada, aparece em outro lugar na forma de intuições.

A construção das histórias de zumbis e babaus permitem a Rogério “ligar” o que se apresenta apartado: os babaus surgem e Rogério precisa inseri-los em uma ordem que restaura o seu mundo. Esse trabalho lhe permite habitar um mundo, habitar a linguagem, restaurando sempre as duas ordens que lhe aparecem apartadas: o código e a mensagem - o significante como diferença pura (como aquilo que tem a natureza de “dever falar”) e a significação que é fruto da suposição de uma “intenção”. Entre o código e a mensagem, o Outro se apresenta como o que faz conjunto dos significantes. O Outro, além de ser o tesouro dos significantes, é responsável por sua “ordem”. Se na paranóia o Outro se apresenta sem furo, daí as figuras de um Deus que é pura intenção sem barra (o Deus do paranóico é dotado de uma intenção absoluta que faz do sujeito um objeto), na esquizofrenia o que está em questão é essa função do Outro de fazer conjunto. Trata-se de construir um Outro, de conferir uma ordem que faça conjunto dos significantes. A aquisição de uma escrita e a possibilidade de ler participam desse trabalho de ordenamento onde a criança reúne o que se encontra fragmentado.

4- Lerner destaca a função estabilizadora do grupo sustentada numa relação transferencial no trabalho com a escrita, o que assinalamos na função de testemunha da turma. A turma, como testemunha das histórias contadas, tem a função de reconhecer o que Rogério diz. Não se trata de confirmar ou não a verdade do que está sendo dito, e aqui o trabalho junto à professora teve a função de promover uma interrogação nesse sentido. Quando a professora diz que não existe zumbi ela atua na função de quem atesta se a produção é verdadeira ou não. Existe uma função

“anterior” a esta - e fundamental - que é a função de “reconhecimento”. Reconhecer não se situa no âmbito da correspondência a uma “realidade”, mas ao fato de que “ali, alguém fala”. Por isso apostamos na direção do trabalho com as histórias, o que permite que o material seja trabalhado e organizado. A professora sai do lugar de quem diz se é verdade ou não e assume uma função de catalizadora das produções, permitindo a emergência de material e sua organização nas produções escritas.

5- Lerner trabalha no sentido de fazer funcionar a dimensão do significado e, por conta disso, investe no trabalho com ordenação de histórias, descrição de personagens e criação de narrativas. Guilherme amplia seu repertório de palavras e histórias e observa-se uma sofisticação no endereçamento de sua fala e escrita ao outro. Este é o trabalho a ser intensificado agora com Rogério, mas já se percebe os efeitos desse trabalho em sala justamente pela ampliação do repertório de palavras e pela organização mais complexa da fala. Estas mudanças foram percebidas pela família – quando o pai observa as mudanças observadas depois da entrada de Rogério nesta escola – e pelas professoras (de sala e do AEE). Edna atualmente destaca o interesse de Rogério pelos livros: além de se interessar, pede que lhe contem a história e escuta do começo ao fim. Há seis meses atrás não manifestava esse interesse, tampouco ouvia uma história do início ao fim.

Fragelli (2011) também afirma que o conhecimento ofertado através dos ateliês de escrita, para além de funcionar como mero instrumento para a comunicação, produzem um deslizamento significativo no modo da criança se enlaçar socialmente. A hipótese desta autora é de que a alfabetização - todo o processo envolvido na aquisição da leitura e da escrita - produz instrumentos para a constituição do significante. Ainda que a criança não vá se relacionar, rigorosamente, com o significante como o que representa um sujeito para outro significante, para Fragelli (2011) o trabalho com a escrita alfabética toca na posição objetual da criança. Como vimos anteriormente, quando o sujeito está na posição de objeto para o Outro primordial, não lhe é possível ser lançado no jogo significativo. O sujeito fica aprisionado ao objeto, não alcançando a posição de sujeito dividido, ou seja, separado do objeto: “Encontramos, então, um sujeito (não dividido) em posição de equivalência ao objeto. A escrita inconsciente, confeccionada a partir dos significantes do sujeito, não tem, portanto, operacionalidade” (FRAGELLI, 2011, p. 150).

A autora, em pesquisa, encontrou três possibilidades em relação à escrita, quando se trata da psicose infantil: a escrita inexistente - quando ela simplesmente não acontece; a ecografia - assim como a ecolalia e a modalização tonal, a escrita aqui constitui uma reprodução da imagem

sem que sirva para situar o sujeito na linguagem (as crianças apenas grafam letras sobre o papel); a escrita incipiente – ocorre quando a criança escreve uma letra ou palavra e experimentam algum nível de escrita ou leitura. Fragelli (2011) observa que é uma escrita bastante parcial, mas “ao contrário da posição ecográfica, não mantém fechada a possibilidade de o sujeito se apoiar nos significantes da escrita para tentar se dizer”. Para a autora, o trabalho com a escrita não precisa ser tomado como tentativa de reversão de estrutura, mas pode se colocar como horizonte ético, “que nos coloca em posição de supor que um sujeito possa surgir” (FRAGELLI, 2011). No processo de aquisição da escrita, “ao mesmo tempo em que se constrói uma escrita, ela o constrói (o sujeito), em um jogo de reorganização do campo da linguagem” (KUPFER, 2010, p. 277).

Se retomarmos o que apresentamos no capítulo dois, podemos relacionar a escrita alfabética com a afirmação primordial – *bejahung* – da qual fala Freud. Na neurose ocorre a *bejahung* que institui o recalçamento da representação de coisa (sua apresentação pictórica, figurativa) e põe em andamento seu retorno como letra:

A partir das formulações sobre a gênese da escrita, aprendemos que a figurabilidade é abandonada em nome do escrita alfabética, o que impõe uma direção clínica em que procuremos o apagamento dos traços do desenho, fazendo deles restar apenas um traço (nem pictórico nem ideográfico em sua relação com o objeto representado), que virá a se constituir como elemento significante e, assim, fazer escrita alfabética. Sendo esse o rumo da constituição do sujeito, deveríamos, na clínica das psicoses infantis, ter como tarefa direcionar a intervenção sobre o desenho para a sua destituição, o seu apagamento. (FRAGELLI, 2011, p. 150)

Esse é um trabalho possível quando a criança já desenha, o que pressupõe algum nível de constituição da imagem do corpo. Muitas crianças, como Rejane, que apresentaremos a seguir, não se encontram em posição de desenhar. Nesses casos, as ênfase recairia sobre o desenho. Rogério, por sua vez, desenha, o que permite o investimento na decantação e incremento dos traços.

3.1.3 Terceiro tempo

No terceiro tempo da pesquisa um acontecimento faz marca: Rogério reconta as estórias com os elementos fundamentais e lhe confere ordenação. Por outro lado a emergência dos *babaus* nos leva a pensar em imprimi-los, inscrevê-los, a partir da escuta e do registro escrito. Em janeiro o encontro na biblioteca. Pergunto se em seu livro da escola havia alguma estória e

ele diz que não. “Será?” - questiono. Ele diz: “Será?”. Abri o livro e encontramos a estória do Pinóquio. Olhei a figura e perguntei quem era. Ele respondeu: Pinóquio. Propus ler e ele aceitou, vividamente interessado. Fez referência ao nariz de Pinóquio, que cresce (faz com as mãos o nariz crescendo) quando faz “erros”:

– Erros? – [perguntei].
Rogério – Erros, coisas erradas.
Caciana – Que coisas?
Rogério – Erros. Ele cresce o nariz, assim[...]

Conto então a estória. Depois pergunto se ele quer contar agora. “O quê?” - Rogério sempre faz paradas depois das perguntas, uma espécie de suspensão, e depois pergunta “o quê?” ou repete a pergunta. Pergunto novamente se ele quer contar agora e ele rapidamente começa a contar:

Rogério – O Pinóquio foi pra escola aí[...] aí ele ficou com o circo. Aí ficou chorando.
Caciana – Por que?
Rogério – Porque ele queria sair do circo. Ele nem foi pra escola. Ele tava com saudade. Aí a fada apareceu.
Caciana – O que ela disse?
Rogério – O Pinóquio[...] não[...] a fada[...] ah, não[...] o Pinóquio disse: me ajuda fada, quero ir pra casa. Aí a fada ajudou o Pinóquio a ir pra casa[...] Esqueci[...]
Caciana – [...]
Rogério – Aí a fada disse: porque você não foi pra escola? Porque me puxaram pra ir pro circo[...] Você tá mentindo[...] Você tá errado[...] Aí cresceu o nariz dele[...] uh, uh, uh[...] [faz o gesto do nariz crescendo]. Aí pedi pra ir pra casa. Faz mágica.
Caciana – Faz mágica? A fada faz mágica? [Rogério raramente inclui os pronomes ou sujeitos das frases].
Rogério – Faz mágica e botou de volta o nariz. [...] Aí ele foi pegar o caderno, a agenda, a bolsa, o lápis e a roupa da escola. Aí foi levar pra escola. Aí[...] depois quando ele tava vindo pra escola ele vai o parque. Ele queria ir pro parque. Aí[...] depois[...] ficou de noite, de noite, de noite[...] Ele tava assim perdido. Aí chorou, uá, uá, uá[...] (faz o choro, mostrando pra mim). Aí a fada apareceu. A fada falou: porque você não foi pra escola? Você foi pro parque? Porque me puxaram, me chamaram. Você tá mentindo. [Olha pra mim e fala num tom que evoca uma brincadeira, uma captação de humor nesse “você tá mentindo”, como fazemos quando flagramos alguém em tom de brincadeira]. Aí cresceu o nariz dele. Aí fez uma mágica e botou de volta. Aí ele abraçou[...] (pausa). Voltou e não tinha ninguém. Aí ele[...] (pausa).
[Todo esse trecho anterior Rogério fala em tom caricato, brincalhão, se divertindo em “estilizar” as frases].
Caciana – Quem?
Rogério – O pai do Pinóquio foi engolido. Tava na barriga da baleia. Ah[...] Cadê meu pai? Aí chorou. Aí depois[...] A fada falou: porque você não disse

nada pro seu pai?

Caciana – Por que não disse nada pro seu pai[...]?

Rogério – Porque não disse ao seu pai onde vai? Aí a fada foi pra casa[...] O pai dele[...] Aí abraçou o pai dele[...] se abraçou[...] Aí, né[...] na hora de acordar ele foi buscar o lápis, o livro, aí vestiu a farda, aí, né? Aí ele foi pra escola aí depois ele voltou pra casa e não foi pra nenhum canto. Aí abraçou o pai dele e[...]” – olha pra mim em tom interrogativo.

Caciana – E[...] eles foram felizes para sempre[...]

Rogério – E eles foram felizes para sempre.

Propus escrevermos frases sobre a estória. Falei e escrevi acompanhando cada palavra: “O Pinóquio foi pra escola”. Depois Rogério falou a frase correndo o dedo pelas letras. Na separação das palavras ditas eu indicava a correspondente separação das palavras escritas. Prossegui: “O Pinóquio gosta do pai dele”. Rogério: “Eu, quer ver? Eu vou ler”. Repetiu então a frase e correu os dedos pelas palavras. Acompanhei mais uma vez a separação entre as palavras.

[Rogério Interroga] – Ele só tem pai? [Fico em silêncio, aguardando, e ele diz:]

– Eu nem vi. [...] Eu tenho pai e mãe”. [Interrogo de volta:]

– Você tem pai e mãe?

Rogério – Eles dois não somos juntos.

Caciana – [...]

Rogério – O pai, eu e a tia Renata mora só na Fortaleza. [...] Minha mãe mora no Morrinho.

Caciana – Você encontra ela?

Rogério – Não sei.

Caciana – Tu não sabe? [...] Não sabe se encontra tua mãe?

Rogério – Tu sabe contar minha estória?

Caciana – Não. Não sei a tua estória. [...] Você pode contar. Eu escrevo.

Rogério – Eu sei contar eu e o babau. [...] Quando eu era criancinha eu sonhava os babaus do [...] Aquele que roda, assim[...] [faz o gesto do movimento de uma hélice].

Caciana – Ventilador?

Rogério – Ah! Ventilador. – [fala ventilador com muita dificuldade, repete várias vezes. Prossegue:] – Tem os outros os outros eu esqueci. Aí eu sonhei. Você quer que eu fale uma estória dormindo ou acordado, eu e o babau?

Caciana – O que você quer?

Rogério – Acordado. [...] Eu acordei e os barulhos do babau[...] Eu corri pro meu pai, corri tão rápido e o babau não me viu. Da outra vez eu vi um babau carrinho.

Caciana – Babau carrinho?

Rogério – Babau carrinho. Ele tava com a faca e ele me viu. Eu tava em pé[...] ele foi correr e a água xuuu[...] xuuu[...] [gesto de fonte com as mãos] e tá acabando com os babau carrinho e assassino.

Caciana – Como? A água tá acabando com o babau carrinho?

Rogério – Ele tem a cara assim[...] como[...] – [circula as mãos ao redor do rosto]. – Redonda. Assim, hum, hum[...] – [movimenta a cabeça indo e vindo].

– Aí eu ia dormindo com meu pai[...] Aí eu vi um babau de água. Eu não rezei.

O babau ia me pegar porque eu não rezei. Aí[...] depois eu rezei e ele foi embora.

Caciana – Aí ele desapareceu?

Rogério – Não. Foi se embora – gesto indicando corrida – e nem pega a gente.

Caciana – Então você rezou e o babau foi embora?

[Rogério afirma com a cabeça] – Eu fui se deitar na rede e vi um babau. Aí eu se escondi, assim, dormindo[...] e ele foi se embora. Eu nem sabia se eu rezei ou não. Deixa eu pensar[...] como foi mesmo? Como Rogério para de falar, paro de escrever. Então ele pergunta:

Rogério – Acabou a estória? Tu tá escrevendo?

Caciana – Tô escrevendo, é que você parou de falar. Quando você contar eu escrevo.

Rogério – Quando eu tava se escondendo do babau carrinho[...]

Caciana – Porque ele se chama babau carrinho?

Rogério – Porque ele é.

Caciana – [...] Ele é[...]

Rogério – [...]

Caciana – Tu pensou[...]? Babau carrinho. Alguém falou[...]?

Rogério – Alguém me disse ou eu pensei.

Prossegue:

Rogério – Ele tem rodas nos pés. Ele – fica em pé, bastante envolvido em mostrar – anda assim[...] Ele tem aquela roda nos pés.

Caciana – Rodas nos pés?

Rogério – Ele fica rodando, correndo” – anda, mostrando a mim como o babau anda. “Ele é desse tamanho. Até aqui em cima – [vem com as mãos dos pés até a cintura] – Nos sonhos ninguém reza.

Caciana – Não reza? Nos sonhos não reza? E os babaus? Como você faz?

Rogério – Nos sonhos não reza. Mas nos sonhos tem que rezar senão o babau pega nós. ([...]) Eu fiquei só parado e o babau chorou. Uá, uá – [faz o babau chorando, mostrando pra mim; lembro do choro que fez como Pinóquio].

Caciana – O babau chorou? No sonho o babau chorou?

Rogério – Eu tava de olho nele. Ele ia comer minha vó. Ele ia botar fogo na rede. Vovó[...] – gestos dele gritando para a avó.

Caciana – E tua vó? O que fez?

Rogério – Vovó[...] Ele ia te comer! ([...]) Não sei os outros. Eu acordei aí não sei de nada”.

Caciana – Não sabe os outros?

Rogério – Não sei os outros. Aí eu acordei[...]

Caciana – E você tava de olho nele?

Rogério – Eu tava de olho nele. Aí[...] depois[...] eu acordei.

Nesse momento a funcionária da biblioteca se dirige a nós avisando que vai sair da sala devido ao seu intervalo. A chave ficaria comigo. Como havia também ultrapassado nosso tempo, marcamos prosseguir com as estórias em outro dia. Neste encontro temos um primeiro tempo, o da estória de Pinóquio, em que Rogério escuta atentamente a estória e depois reconta articulando elementos centrais.

No segundo tempo, o das estórias dos babaus, Rogério conta as estórias que indicam sua posição de objeto diante do babau. O babau vem em sua direção, vai comer a avó, coloca fogo na

rede. Objetos inanimados têm uma aparição diferente, como os olhos de botão no filme *Coraline*: o carrinho da expressão “valise” babau-carrinho, as rodas nos pés do babau, a água que faz aparição repentina no sonho, o fogo que ia queimar sua avó. Objetos que, inanimados, aparecem dotados de um destino a cumprir. Não sei se poderíamos dizer que os objetos “querem”, por exemplo, queimar (o fogo) ou afastar o babau (a água). Não há evocação de um desejo no campo do objeto, mas no objeto apresenta-se um “destino”, algo a realizar: a água, quando surge, afasta o babau, ele corre. O babau vem, Rogério está lá, parado, escondido, e a água de repente parece brotar do chão, como fonte, e “ ia acabar com o babau”, o babau então correu. O fogo faz aparição embaixo da rede da avó, o fogo ia queimá-la, era seu destino, seu “algo a realizar”. Logo depois “o babau ia comer a vovó”.

Encontramos nessas construções a plasticidade do processo primário e o deslocamento mais livre, mais frouxo, das ligações entre significante e significado. Se na fala de Rogério os pronomes raramente são ditos (e os predicados ficam soltos, sem sujeito), nas estórias de babau os objetos parecem ocupar estes lugares ausentes de sujeito. Algumas palavras saltam, voltam, fazem presença, como: comer, queimar, pegar, correr, ficar parado, se esconder, chorar. São palavras que indicam alguma ação, algo que se realiza, que acontece. Atuam como predicados ou verbos. Então aparecem palavras-objeto que se atrelam (na posição de um sujeito) a estas palavras-predicado. Comer a vovó, como um pedaço de frase que se impõe como pulsão acéfala, parece produzir, por associação, outros pedaços acéfalos como queimar a vovó, até encontrar uma espécie de “sujeito” por associação: o fogo. O fogo ia queimar a vovó.

Aqui podemos apreender a exposição desarticulada entre as “intenções” como queimar, comer, e o “lugar” de onde partem as intenções. Esse “sujeito” da frase só pode ser apreendido vindo de “fora”: “o fogo!”. O emissor não pode ser articulado por Rogério como Eu e a frase só se completa quando o fogo vem de fora. Se alguém escuta sua estória, Rogério faz a conexão das aparições que lhe vem desarticuladas: “queimar a vovó” e “fogo!” se conectam na frase: “o fogo ia queimar a vovó!”. A surpresa de Rogério quando conecta as partes é evidente, indicando que encontrou um encaixe naquela hora para o que estava lhe aparecendo sem fazer conjunto.

Mas a emergência de alguma coisa que ocupe o lugar de sujeito, de ponto de partida de um ato, traz a marca da invasão, da apropriação, seguindo-se “o babau ia comer a vovó”. O babau – sujeito da frase – indica um lugar de onde vem uma ameaça de intrusão, de apropriação, de morte. Diante do babau, ou um ou outro, ou Rogério ou o babau. Podemos encontrar aí a posição do sujeito frente ao Outro não barrado, uma posição em que o sujeito se vê sem proteção frente a

um gozo anárquico. Quando escrevo, posso ir conferindo um lugar para esse Outro, que pode ir sendo bordado, grafado, numa espécie de escritura do Outro.

Outra coisa que podemos destacar é o “barulho” na eleição de objetos que irão funcionar de modo diferente, ao modo de sujeitos encontrados para os predicados. A água, o fogo, as rodas, o carrinho, foram palavras ditas e acompanhadas de gestos e sons. São objetos que fazem barulho. A esse barulho associa-se seu “destino” ou “realização”: queimar, comer, correr. A produção escrita, pela estrutura mesma da língua, convoca o “sujeito” da frase, que então pode compensar a emergência de predicados ou verbos “soltos”, que se associam sem encontrar ponto de ancoragem. Teríamos aqui, na relação com o signo, a prevalência do sentido sem referência consistente ao significante, como observa Leclaire (1991) ao falar do funcionamento da linguagem na esquizofrenia.

Acho importante, como direção de trabalho, que a escola possa criar atividades em que Rogério possa falar e que essa fala possa ser escrita. Os amigos da sala são importantes nesse aspecto. As atividades baseadas no ensino diferenciado - proposta lapidar da educação numa perspectiva inclusiva - podem contribuir muito. Nessas atividades os alunos trocam perspectivas, realizam atividades de forma conjunta e oferecem apoios uns aos outros. Um aluno que já escreve pode escrever as histórias que Rogério conta, por exemplo, em uma atividade coletiva de criação de histórias. No próximo ano, Rogério irá encontrar alunos que já estão escrevendo e os professores devem justamente investir no trabalho com a construção textual. O fato de Rogério poder viver situações em que a coerência e a ordenação das histórias serão trabalhadas devem cumprir um papel significativo de estabilização da relação de Rogério com a “ordem”, com a forma que confere estabilidade à significações.

Por outro lado, como dissemos, a própria escrita, o fato de que algo possa ser grafado, também tem um enorme valor por permitir que Rogério localize esses pedaços, esses fragmentos que surgem “soltos” e ficam em posição de lhe invadir. O delírio, como vimos, constitui um trabalho de ordenação de um mundo. O delírio “ordena” o que aparece para o sujeito aos pedaços, convocando o sujeito a fazer alguma coisa. Rogério pode inserir os babaus, o fogo, a água, nas histórias. A grafia, a fixação dessas histórias, cumprem uma função de reconhecimento e possibilitam que, aos poucos, pedaço por pedaço, história por história, Rogério possa se estabilizar com sua produção delirante.

Ao fim da pesquisa, no mês de fevereiro, Rogério escuta uma história e pode recontá-la, ou seja, reúne os acontecimentos em uma ordenação temporal e causal. Quanto à leitura e à escrita,

não lê uma palavra, nem escreve. Rogério decodifica as letras e as sílabas – traduz sua apresentação gráfica pelo som correspondente -, mas não opera com a ideia de que no conjunto, na reunião das letras, existe uma unidade, que é a palavra. É a imagem, como configuração de elementos compondo um todo, que não é apreendida por Rogério. Então ele traduz as sílabas por seus sons, mas olha para uma palavra e supõe que aí existe uma “unidade de significação”.

Hoje, diante de um livro, Rogério pede que lhe contem a “estória” e escuta na posição de quem “reúne” os elementos. Ainda que os objetos da ilustração lhe convoquem de forma “isolada”, como mostramos, ele retorna para a estória querendo escutar até o fim, interessado no “conjunto”. Depois pode contar o que ouviu e quando conta não parte em muitas direções. O mais interessante é que ele queira isso, que se interesse. Do seu lado, não está cumprindo um dever, o que aliás não encontramos em nada que faça. O que ele vive, na escola, é uma certa sujeição a limites, como a hora de sair da sala, os dias em que se vai à escola, a hora de fazer a tarefa, a hora de jogar futebol, dentre outras ordenações que compõem o cotidiano escolar.

Rogério, então, manifesta interesse pelas estórias e pela escrita. Diz que “sabe” escrever diante das tarefas realizadas em sala. E quer ir ao quadro, por exemplo, escrever uma palavra que a professora disse. Quando vai, a professora diz a palavra. Ele não “compreende”, ou seja, a palavra não lhe faz escrever nada. Mas se depois a professora diz sílaba por sílaba, ele procura escrever. Aí, outra particularidade: escreve as vogais, mas não as consoantes, embora saiba que existem as consoantes. O que acontece é que “esquece a letra”, como disse Edna. Ele se encontra então no ponto de escrever a vogal com correspondência sonora a cada sílaba, como as crianças do período silábico-alfabético. Com a diferença fundamental de que a criança, nesse período, olha ou escuta a palavra e supõe uma unidade.

Como no fragmento que apresentamos anteriormente, há uma surpresa que começa a aparecer, um movimento de interesse, quando diz as sílabas separadas e, quando fala rápido, descobre que disse uma palavra. Quando diz a palavra e ela lhe chega com “significação” fica visivelmente animado. De um modo geral, quando estamos com ele fazendo um trabalho nesse sentido, não pede para sair, para fazer outra coisa, pelo contrário, quer ir adiante, “ler” novas palavras.

Rogério também conta suas estórias de babau e, quando vamos escrevendo, acompanha cada parte, interessado em saber o que escrevemos naquela hora, onde estamos, se ainda vamos escrever, como mostramos na estória do Pinóquio. É interessante trabalhar inscrevendo os babaus, introduzindo-os em narrativas, assim como trabalhar mostrando-lhe essa relação entre a

estória contada e a estória escrita. Essa relação entre o que se fala e o que se escreve é algo que tem lhe despertado o interesse.

Observamos que, de um estado inicial de pouco endereçamento e um medo que não podia ser sustentado por palavras, hoje Rogério se endereça, quer ir para a escola, brinca, joga, e formula em palavras o medo antes difuso: trata-se dos babaus. Essa emergência dos babaus poderia ser considerada como desencadeamento de um surto como consequência das injunções escolares. Alguns autores, como Calligaris (1989), afirmam que a escola produz injunções que promovem o surto, o que faz com que se posicione pouco a favor da escolarização das crianças psicóticas.

Nossa pesquisa propõe tomar a questão de outra forma: a emergência dos babaus não seria efeito de uma mudança de posição? A esquizofrenia, caracterizada por uma dificuldade de o sujeito se situar na linguagem e ordenar seus órgãos num corpo, é menos acessível à intervenção do clínico e às convocações ao laço que a cultura promove. A paranoia, por sua vez – ainda que estejamos na mesma estrutura, a psicose – é diferente, pois o sujeito tem mais condições de se servir da linguagem e de construir um saber (delirante) que pode lhe permitir a ordenação de um mundo. A hipótese que levantamos é a de que as experiências da criança – em alguns casos - podem promover a passagem de uma posição esquizofrênica para uma posição paranóica. Dessa forma, a análise que fazemos do que se passa com Rogério é de que a possibilidade de fazer frente ao corpo e ao saber lhe é possível desde que faça uma saída paranóica.

Então não concordamos que haja necessariamente, na escola, efeito de injunção (embora possa ocorrer), mas é que a escola pode contribuir para uma relação com a linguagem a partir da qual o sujeito pode fazer frente ao corpo e ao saber. Trata-se, nessa relação com a linguagem, de construir recursos que levam o sujeito a abordar o campo do sentido. Quando falamos “abordar” estamos indicando que não se trata de operar com o sentido como o neurótico, mas de tocar de alguma forma a significação a partir de uma rede. Mas se a criança passa a acessar uma rede e a fixar mais a significação das palavras, não pode fazer isso senão produzindo um objeto sobre o qual terá que construir algum saber.

Os objetos persecutórios, tudo indica que já estavam ali, fragmentados, quando Rogério chega à escola e fica olhando para as paredes, para pontos no corredor. O que aconteceu para que agora diga que são “babaus”? E, mais, porque quer contar sobre os babaus? Para a professora, para mim, para os amigos da escola... Propomos que, para conviver, é preciso que algo da sua experiência seja articulado, ainda que em termos de delírio. Voltamos à tese freudiana: o delírio é

a cura. Antes, será que Rogério alucinava? Achamos que sim. O que mudou agora é que o objeto alucinado pode ser articulado no delírio. Pode ser... Do lado da escola, lhe fica a escolha de permitir ou não um lugar para o delírio. Embora a pesquisa tenha aqui um ponto final, irei prosseguir acompanhando a experiência escolar de Rogério. Veremos, daqui a algum tempo, as consequências da escolha que essa escola fez. Mais uma vez, lembremos que não se trata de atribuir à escola o papel de agente responsável pela organização psíquica de Rogério, mas de buscar avaliar se a vida escolar tem alguma importância na determinação do destino que lhe é possível a partir dessa organização. Se a escola não é a responsável pelo destino da criança psicótica, isso não quer dizer que não tenha responsabilidades. O ato demissionário é justamente aquele em que, diante da responsabilidade que é a sua – e, portanto, responsabilidade parcial – o sujeito aí se demite.

A pesquisa que envolveu a colaboração de Edna e Vanessa nos permitiu recolher elementos importantes do estado inicial de Rogério, ou seja, elementos que constituem seu modo de relação com os outros, a realidade e a linguagem quando chega à escola. Rogério vem de outra escola, então já chega atravessado por essa experiência anterior, da qual só obtemos do pai a afirmação de que lá não aprendeu a ler. Para o pai, a experiência escolar anterior é avaliada por um negativo: ele não aprendeu a ler. Na escola atual, as professoras indicam para o pai avanços importantes em outras áreas, inclusive na própria aquisição da leitura e da escrita. A relação que estabelece com a professora Edna é visivelmente importante para a sustentação de uma aposta no filho. Esta aposta assume a forma de uma aposta na própria escola, na possibilidade de Rogério percorrer uma “vida escolar”.

As professoras afirmam que os maiores avanços de Rogério desde a sua entrada na escola foram no campo da sociabilidade. Rogério chega com um medo constante, fazendo par com a professora e há o estabelecimento gradual de uma referência a terceiros. Edna concebe que as crianças devem referir-se umas às outras, sem estabelecer uma relação de exclusividade que as torna dependente de um só. A atuação da professora não coloca Rogério em posição de exceção, ele não faz atividades endereçadas só a ele e não é tratado como alguém que não pode fazer as coisas por si. Edna, por exemplo, lembra que ao chegar não pegava o lápis na mochila, não abria o livro, não se posicionava nos espaços da escola (ficava sempre “perdido”). Conduzia-se como se alguém estivesse sempre na função de fazer em seu lugar.

Quando a professora age dessa forma, o faz porque “estranha” que alguém seja tratado assim, que ela mesma fique nessa posição de fazer alguma coisa pelo outro. Ela diz que

perguntava a ele: “Rogério, o livro...”. Ele dizia: “ah... não sei”. Ela retornava: “não sabe? Onde está teu livro, que trouxeste de casa?”. E aguardava o intervalo para a resposta. Rogério olhava pra ela e depois de um tempo virava pra trás procurando a mochila. Olhava para a mochila e ficava parado. Olhava pra ela. Ela se mantinha em silêncio. Ele voltava-se para a mochila e procurava o zíper, abria com dificuldade e então lhe entregava. Ela dizia: “Não é pra mim. É pra você escrever, pra fazer a tarefa que todo mundo vai fazer agora”. Edna supõe que ele pode abrir a mochila, pegar seu material e saber que vão fazer uma tarefa naquela hora. Supõe que ele pode se situar no contexto da sala, que ele pode se localizar em meio ao que acontece na escola.

A posição de Edna se relaciona com a primeira proposição que gostaríamos de derivar da experiência escolar de Rogério. É fundamental que a professora suponha que o aluno é capaz de se situar, de construir uma posição sua em relação à qual situa os diferentes espaços e acontecimentos. Edna, ainda que surpresa diante do enigma do alheamento de Rogério frente à realidade partilhada, opta por não fazer as coisas por ele. Opta por ensinar-lhe que há coisas que nós fazemos sem solicitar os outros. Injeta uma espécie de “querer” quando supõe que ele pode estar interessado no que irão fazer e lhe mostra o que é preciso fazer para realizar seu interesse. Na cena do material da mochila, Edna exerce essa dupla função de supor um querer relacionado ao grupo e de ensinar o caminho que pode seguir para pegar seu material e participar. Observem que Edna não fica falando: “Pegue a mochila. Abra. Agora? O livro, pegue”. Ela não ordena a ação aos pedaços como se ele fosse um executor máquina. Ela muito mais interroga, espera que ele escute o que está a dizer e acompanha seus gestos com o olhar.

A professora de Rogério exerce uma função de testemunha, sustenta com seu olhar uma espera que aguarda um ato que será construído por ele. E, como dissemos no início, espera só porque aguarda, porque pode ser que ele queira responder de alguma forma. Se ele não responder, optar por ficar no seu canto, fazendo seus “movimentos” como diz, segue o que está fazendo sem tomar a “saída” de Rogério como um sério problema. Como afirmamos anteriormente, para uma criança psicótica, a exigência do cumprimento de ideais pode funcionar como disparador de um surto. A expectativa, se for selada como exigência, pode funcionar como uma ordem, uma exigência de funcionamento dentro dos referenciais fálicos. A criança pode não contar, em seu repertório psíquico, com os recursos para responder a essa exigência (KUPFER, 1996, p. 116). Podem se desencadear então fenômenos de fragmentação corporal, perda do controle dos esfínteres, descargas hipertônicas que assumem a forma de auto-agressão, descarrilhamento das palavras e da ideação. Em suma, veremos no nível do corpo e da linguagem

os efeitos de uma implosão que desagrega o que estava reunido sob a ação de um centro ordenador. Assim, na psicose o sujeito trabalha para se estabilizar, para construir pontos de ancoragem que permitam ao corpo e à linguagem se sustentar em alguma ordem. O surto acontece quando o sujeito se vê confrontado a produzir uma outra ordem, referida à norma fálica. Vejamos a proposição que se refere a esta norma e à relação com o saber na psicose.

O saber na psicose se refere a um trabalho de construção, de composição. Na neurose também, mas nesse caso a construção se faz sobre um elemento que resta abaixo, recalcado, e que por se localizar abaixo tem como consequência um saber que fica referido a um impossível. Esse impossível no cerne do saber produz a dúvida, a possibilidade de ficar medindo, calculando, a distância entre o saber e a verdade. Daí se produz o menos, o mais, índices de uma distância: o saber ficará condenado a se situar para alguém ou para além. Na neurose o sujeito não sabe se fez certo ou errado, se fez pouco ou muito. Constrói formas de se aproximar de uma resposta, mas reconhece uma dúvida radical no cerne de sua relação com a verdade. A psicose coloca as coisas de outra forma.

Rogério não se relaciona com a exclusão dos termos, com a lógica de que um elemento pode excluir outro (pode vir no lugar, em substituição a outro como ocorre na simbolização). Os elementos podem se reunir a outros, podem compor uma figuração. Essa figuração pode servir para sustentar uma significação e uma ordem como a do corpo. Então o saber vai se tecendo, alocando as peças em seus lugares, de forma a compor um mundo que vai se referir àquilo o sujeito afirma de fundamental. Isso que o sujeito afirma será a base de todo o sistema e se encontrará exposto. Rogério fala do babau-carrinho e quando interrogo porque se chama assim, ele diz: Porque ele é. O babau-carrinho aparece como um nome próprio: ele é, não tem porque, não tem significado. Ele é e é preciso fazer com ele alguma coisa: situá-lo, grafá-lo, conferir-lhe um lugar como efeito de escrita. A sua grafia permite construir uma borda entre ele e o sujeito: a partir daí o sujeito pode jogar com os lugares do babau-carrinho, pode construir uma atividade que mantém o babau-carrinho à distância sem que saia do mapa. Rogério diz: eu tava de olho nele. Ele está de olho no babau-carrinho para que ele e o babau-carrinho nunca estejam no mesmo lugar.

Não reconhecer o babau-carrinho pode provocar desmoronamentos de toda ordem, pode romper toda possibilidade de ordenação de um mundo, pois ele é e precisa encontrar um lugar. Podemos ver que o babau-carrinho é o sujeito pelo avesso: o sujeito existe porque existe um babau-carrinho que ele mantém à distância. Se o babau-carrinho não pode ser reconhecido, não

pode assumir um lugar, é o sujeito que se encontra abolido pois já não sabe onde está. O babau-carrinho é sua bússola. Desse aspecto depreendemos a proposição de conferir um lugar aos objetos que aparecem regularmente na fala das crianças e de empreender um trabalho de composição que os acolha. Esses objetos comparecem isolados, apartados de uma ordem, e aos poucos a criança faz um trabalho de composição que permita situá-lo.

Observamos anteriormente que o fenômeno elementar da psicose é a alucinação. Diferente do adulto, dificilmente a criança nos permite apreender através da fala a alucinação. No entanto, a partir do “olhar”, das reações a coisas “escutadas” e dos movimentos corporais, uma série de formulações foram possíveis no campo dos que trabalham junto a estas crianças. O olhar e os gestos bruscos levam muitos clínicos a considerar a presença de perseguidores, embora destaquem que na criança não iremos encontrar um delírio francamente constituído. Os babaus, segundo nossa hipótese, se comportam como alucinações visuais e partilham de sua natureza fragmentada que convoca o sujeito a lhe completar, a lhe conferir um lugar numa ordem.

A escola pode propor as composições, as possibilidades formais de construção. No caso de Rogério, as estórias começaram a lhe despertar interesse. Tanto um maior investimento nas estórias foi proposto, como a ideia de escrever, grafar as estórias do babau-carrinho. Percebemos que Rogério passou a escutar uma estória articulando seus acontecimentos e personagens. Uma relação de causalidade passou a comparecer nos seus relatos e junto com isso a expressão de relação entre as ações dos personagens. Rogério passa procurar os meninos para brincadeiras de pega-pega e corridas pelo pátio, mas não entende bem a de esconde-esconde. Observamos a construção de frases mais complexas e referidas ao que o interlocutor fala, assim como um enlaçamento maior com as atividades propostas. Essa organização se fez paralelamente ao surgimento dos zumbis e babaus-carrinho nas estórias que contava para os colegas, quando começou a manifestar interesse em ser escutado, em poder contar suas estórias. As crianças escutavam e Rogério se animava. Como havia a hora de parar - e na escola as crianças dizem que tem que terminar a estória - ele parava, ainda que abruptamente, sem construir um fim. Depois podia se reportar a outras coisas, a outras estórias além das suas.

É importante considerar esses dois polos do trabalho: a construção do delírio ou de algo que se apresente com uma função parecida e a construção de significações a partir da fala de outros, inclusive os outros dos livros. Lembremos que, nesse caso, a construção de um saber ou de uma teoria guarda esse caráter fechado, não aberto à dialética onde termos podem ser abolidos em favor de outros. Trata-se mais de agregar, de eleger elementos para uma composição, e não de

ficar calculando a pertinência de uns e não de outros. Diante das produções de Rogério, a professora pode registrar, inscrever o que se apresenta, e nessa inscrição acompanhá-lo num trabalho de composição que confira ordem aos elementos inscritos. A professora deve evitar solicitar que ele “escolha” entre isso ou aquilo, deve evitar ordenar que ele tome decisões que impliquem em excluir termos a favor de outros.

O professor precisa se perguntar sobre sua relação com o desempenho dos alunos. Acha que os alunos estão na escola para quê? Esta é uma questão específica e importante na escola pública porque o professor pode considerar que aqueles alunos não têm muito o que aproveitar da escola. Alguns professores “sabem” que os alunos não vão utilizar aquele tipo de saber e ensinam sem esperar muita coisa. Consideram que para aquela classe, a escola não tem muito valor, pois o trabalho que irão realizar depois não exigirá sequer a alfabetização. Nesse caso, se utiliza uma verdade política para justificar uma ausência de comprometimento com o mundo. Edna pensa sobre isso, fala pra mim dessa situação maior que envolve seu trabalho e separa as coisas: reconhece a função de reprodução perversa da escola e recusa a indiferença que só mostraria um desrespeito a si mesma. Seu trabalho tem valor. As crianças que estão ali podem aprender o que corresponde à sua série e as coisas fundamentais da vida em sociedade.

Esse é um princípio e não um ideal. Muitas crianças fogem, deslizam, demoram pra chegar. É uma incógnita. Cada criança traz questões singulares - da vida em casa, da saúde, das condições materiais - que se cruzam com as questões de ordem política. Edna não consegue pensar “as crianças normais” e “as crianças especiais”. Diz que, da sua experiência, essa separação não faz mais sentido como sinal de gravidade, porque se de fato olharmos cada criança encontraremos um mundo de pensamentos, lembranças, amores, sofrimento. É muito diversa então a experiência humana. As coisas específicas sobre a saúde, a cognição, os atrasos de linguagem, merecem estudo, atenção, mas não porque sejam mais ou menos graves. Merecem aliás tanta atenção quanto saber sobre as relações afetivas que a criança estabelece com o saber.

A relação de Edna com a diferença de Rogério expressa uma ruptura com uma forma de conceber os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, pois as especificidades destes alunos são tomadas no interior das diferenças que os outros alunos apresentam. Na fala de Edna observamos o apagamento de uma forma de conceber o aluno como aquele que é diferente frente aos outros normais. Edna se pergunta sobre o que é a normalidade, essa expressão não parece mais lhe comunicar muita coisa. As especificidades se positivam em sua fala como apresentações do heterogêneo e não sobre o pano de fundo de uma normalidade que reuniria

todas as outras crianças.

Edna faz apelo a um saber sobre as questões que envolvem a relação da criança com o ato de aprender. Observa que algumas crianças não conseguem “não saber”. Não conseguem então não se pode ensiná-las: não partem de uma afirmação de não saber, então não perguntam. Parecem se defender de serem “crianças que não sabem”, às vezes aparece uma vergonha, uma mágoa... Então reagem bruscamente, uns num tom de brincadeira permanente em que nada se leva a sério, outros num fechamento agressivo a qualquer convocação à escrita, por exemplo. Esses casos são diferentes de Rogério, pois neles a criança parece reagir contra alguma coisa. Rogério é diferente: não se coloca contra o que se transmite na escola. Sua posição é mais de não enlaçar-se com o que é proposto. Enlaça e desenlaça, chega e de repente vai embora, começa e não termina, vai e não volta. A partir da escuta de Edna, pudemos encontrar um denominador comum no que estava lhe causando perguntas: a dispersão de Rogério. Nas coisas que ela apontava como o que não entendia (como o que era diferente e lhe causava estranhamento), comparecia muito o elemento da dispersão, da ausência de articulação entre as coisas.

Se não há ponto de ancoragem que permita à fala organizar-se em torno de um centro, como vimos, os efeitos vão desde a fala ininterrupta até a suspensão do pensamento. Rogério ora fala sem parar, seguindo em várias direções, ora faz um branco, uma espécie de suspensão da palavra e do pensamento. Em sala, com os amigos, diz a todo instante: “Como é?”. Diz que vai falar e quando vai falar, há uma suspensão, então diz: “Como é?”. Fica olhando para o amigo e a conversa continua quando o amigo lhe “oferta” uma palavra. Quando Rogério está diante de outra criança, as conversas se constituem mais de frases e respostas, sem que essas frases se articulem em uma conversa. Ele diz que não tem lápis, um amigo vem e lhe dá um lápis. Ele pergunta: tá na hora do recreio? E um amigo responde que sim, que está, e então saem os dois correndo para o pátio. Já quando fala para a sala ou para vários amigos no pátio - em roda, por exemplo - as crianças ficam perguntando sobre detalhes das histórias e juntas se interessam pelas “aventuras”, como diz Edna.

Quando as crianças se reúnem em grupo a permanência da atenção delas parece maior e Rogério parece encontrar um “público” para suas produções. Percebi que a turma passou a funcionar como testemunha das histórias e como está sempre lá - Rogério vai para a escola todos os dias - essa turma permite que Rogério dê continuidade às histórias. Se suas histórias indicam sua existência - atestam que, ali, alguém fala - quando Rodrigo encontra um público estável é sua estabilidade que está em jogo. A existência de um público permite a Rogério realizar um trabalho

permanente de construção. Vejamos como responde em outras situações.

Quando está em dupla, fica atento à decodificação de uma sílaba, por exemplo, mas se o amigo segue para compor uma palavra ele se volta para o lápis, para as explosões. As crianças não se queixam muito de Rogério nas duplas. Geralmente dizem, quando é outra criança: “tia, o fulano não tá fazendo”. Em relação a Rogério parecem ter se adaptado, se ajustado ao seu modo de ser. Observei que não lhe são indiferentes na realização das tarefas conjuntas (tipo “café com leite”), porque a heterogeneidade da turma lhe coloca em situações sempre diferentes. Quando está com um amigo que está adiante em determinada atividade, geralmente o amigo gosta de ficar de na posição de ensinar. Então fica “mostrando” como é que faz. Quando são crianças que estão mais lentas na realização de uma atividade, Rogério responde e elas observam.

Nesse segundo caso, por exemplo, as situações de criação de palavras a partir de sílabas. Rogério pode ler uma sílaba que a outra criança não lê. Geralmente essas crianças são aquelas que estão fazendo uma espécie de defesa diante do ato de ler, estão vivendo complicações com a aquisição da leitura e da escrita. Então Rogério lê uma sílaba e a outra criança observa. O que acontece nesse caso, que exige a participação de um terceiro - outra criança ou a professora - é que Rogério para aí, não segue na criação da palavra. Se a outra criança também não, eles estacionam. A sugestão nesse caso é de que, nessas situações, um terceiro se faça presente para que as leituras de sílabas feitas por Rogério e observadas pelo amigo possam ser ordenadas na composição de uma palavra, com a participação da terceira criança.

Apresento esse exemplo para mostrar que o trabalho em duplas ou grupos assume um papel fundamental nas práticas de sala quando se trata de um ensino voltado para a diversidade. Quando os alunos se referem só ao professor, ficam muito limitados em relação aos papéis, às posições que podem ocupar. Não só para Rogério, as práticas de sala que movimentam composições diferentes entre as crianças (duplas, trios, grupos maiores), potencializa a aprendizagem, pois coloca em cena perspectivas diferentes e mobiliza os alunos a viver situações novas.

Outra coisa importante nessa movimentação da turma é o descongelamento das relações fixas entre as crianças. Sabemos que as crianças elegem seus amigos, aqueles com quem se afinizam mais, no entanto a fixação em duplas ou trios que nunca aceitam outra criança favorece a rejeição dos que chegam e de tudo que se apresenta de novo no nível das interações. E essas situações congelam também as crianças, pois os papéis nesses casos tendem também a se fixar: a que sabe, a que não sabe, a que tem a letra bonita, a que não tem, a mandona, a que aceita tudo,

enfim, caracterizações que fazem parte das interações, mas que podem ser mais plásticas. Não é o caso de fazer apologia do grupo, tudo em grupo, nada de eleições, porque essa postura é o avesso íntimo do autoritarismo e da recusa do fato de que existem escolhas. O que estamos colocando em questão é a possibilidade de a escola favorecer uma diversidade maior de experiências e encontros em contraposição a uma escola que baseia seu ensino na repetição do mesmo.

Essas considerações confirmam a importância do ensino diferenciado e das adaptações curriculares, que expressam a capacidade de o professor se ajustar aos alunos e não esperar sempre que os alunos se ajustem à “sua” aula. Como já observamos, a adaptação ocorre quando o professor acompanha o movimento dos alunos e modifica seus planos e estratégias de acordo com a necessidade destes. Um aluno faz como que o professor perceba uma atividade que lhe ajuda, que lhe faz avançar, e essa atividade pode ser mais explorada a partir da consideração de que pode contribuir com toda a sala.

A sugestão que construímos no decorrer da pesquisa sobre investir mais nas histórias (ordenação, composição, etc) partiu da consideração das necessidades de Rogério, mas Edna logo disse que, na verdade, esse trabalho permitiria a todos os alunos se prepararem mais para a escrita de textos e não só de palavras isoladas. Edna rapidamente relacionou a situação de Rogério à situação de outros alunos que estavam em situação de dificuldade em relação à leitura e escrita de textos. A adaptação curricular parte de um aluno e não é para aquele aluno exclusivamente. Inclusive a adaptação se insere no contexto do ensino diferenciado que se sustenta na ideia de que a sala se volta para objetivos comuns de forma que cada um participe de formas diferentes. Rompe-se com o ensino que se baseia substancialmente no ciclo: apresentação do tema pelo professor, memorização por parte dos alunos e apresentação por parte do aluno daquilo que foi memorizado. A correção nesse caso é feita tomando como modelo a apresentação do professor. O aluno deve se aproximar ao máximo do modo como o professor apresentou o tema. Essa forma de conceber o ato educativo trabalha contra toda manifestação de autoria. As crianças são ensinadas desde cedo a falar igual, a pensar igual e, mais grave: a pensar que existe um pensamento certo, desprovido de todo sujeito. Essa forma de ensinar se alinha ao ideal de uma ciência neutra, que rechaça a presença do sujeito no saber que ele mesmo produz.

Vejam agora outro aspecto da atuação do professor: sua função de catalizador das relações entre as crianças. Como vimos anteriormente, a forma como o professor recebe e se relaciona com determinada criança irá facilitar ou bloquear seu relacionamento com outras

crianças:

Edna – A relação das crianças com ele é muito legal. Algum aluno não sabe responder, aí ele se levanta e diz. Ele fica todo orgulhoso[...] Ele ficava lá, ano passado, quieto[...] sentado, não interagia com ninguém, não pegava o material. Não dava trabalho, mas também não acontecia muita coisa. Aí comecei a indicar outras crianças para falar, pra ficar com ele[...] Ele foi desenrolando e, no decorrer no ano, foi melhorando. Começou a ficar mais solto, sem mim. Começou a fazer algumas atividades, a ter mais autonomia pra sair, voltar pra sala. E começou a falar.

Caciana – Não falava antes?

Edna – Ficava sentado, calado[...]

Para Rogério, estar com outras crianças que lhe dirigiam a palavra, que escutavam suas histórias, que olhavam para ele enquanto falava, provocou uma mudança radical em sua vida social. Rogério chegou na escola calado, sem dirigir o olhar ou a fala aos outros, em uma relação muito corporal com a professora. Se colava ao seu corpo para que ela pudesse lhe acompanhar quando se deslocava pela escola. A professora, sem uma ruptura drástica, sem lhe ordenar que andasse sozinho, foi esperando que falasse, foi convocando sua fala diante dos outros, incluindo-o nas atividades em grupo ou duplas, e aos poucos Rogério passa a solicitar a atenção do outro, o olhar, a escuta. Vemos, por um lado, a função da professora ao convocar as outras crianças a escutar Rogério. Por outro lado, a função das crianças que, a partir dessa autorização da professora, passam a incluir Rogério na “turma”. A partir dessa inclusão feita pelas crianças, mas mediada pela professora, vamos assistir a um verdadeiro salto que modifica profundamente sua relação com os espaços da escola, com os funcionários e com os alunos de outras séries.

Ao mesmo tempo em que Rogério se mostra mais aberto às trocas sociais, seu pai passa a lhe levar todas as manhãs para a casa de uma vizinha, que dá aulas de reforço. Lá, o pai observa, brinca com outras crianças durante as manhãs e também estuda. O pai frisa a brincadeira com as outras crianças. Antes, ficava em casa assistindo televisão, ou na casa da avó, também assistindo televisão e vivendo uma relação onde é tomado como bebê, como uma criança que não irá crescer. Aqui observamos a função de corte, de separação que a escola pode cumprir. Não estamos nos referindo ao corte implicado na castração e na inscrição do Nome-do-Pai, mas a um corte que advém dos outros, dos semelhantes, e que conferem à vida social a marca de uma ordem que se funda a partir de interditos.

Como insiste Mannoni, a criança psicótica coloca em jogo, para os outros, a possibilidade de uma vida social sem assunção do interdito. Se os adultos lhe respondem sem colocar em jogo

os interditos estão ocupando uma posição perversa. Então não se trata de forçar uma criança a se referir à norma fálica, a se referir à lei como o neurótico, mas de indicar-lhe um limite em relação ao outro. Esse limite não vai ser tomado pela criança como injunção, mas como ponto de barra, borda, o que confere à sua experiência uma amarração suplente. Mannoni observa que, justamente, é quando se traçam limites, barreiras, interditos, que as crianças passam a circular, a estabelecer relações em que comparece a possibilidade de estar com os outros ou não, de falar ou não, de comer ou não, de entrar ou não, de sair ou não. É a criança mesma que fica em posição de ficar ou sair, de se proteger da onipresença do outro.

Quando falamos de romper com a objetualização na relação com a criança psicótica estamos nos referindo a um norte ético e não à possibilidade de que, na estrutura, ela saia da posição de objeto que é a sua. Sua posição de objeto se deve ao fato de que não houve inscrição do Nome-do-Pai, então não há possibilidade de que algo caia entre ela e o Outro. O Outro se apresenta, então, sem barra. Quando os outros, semelhantes, não reproduzem essa posição de tudo poder em relação à criança (o que é o mesmo que ela tudo poder em relação aos outros) o efeito é de proteção e, portanto, de estabilização. Se propomos um trabalho com a escrita no sentido de manter os objetos à distância (os babau-carrinho, os zumbis), agora propomos uma relação com os outros pautada no interdito que barra o acesso ao outro pela via do incesto e da antropofagia. A escola, quando se dirige ao aluno sem tomá-lo como “objeto” de seus cuidados, promove essa distância necessária. Também opera um corte, como vimos, no nível da família: seja porque aparece como um outro espaço, um espaço terceiro, seja porque provoca interrogações em torno de sua relação com a criança.

Quando a família matricula seu filho na escola, passa a se referir ao filho “para um outro”, então o fato de falar do filho para um outro (fora do espaço da família) já introduz uma distância. O filho é tomado em falas diferentes, é interpretado de formas diferentes, o que produz nos pais o efeito de um afastamento, como se, sobre o filho, pudesse haver um outro saber para além dos seus. Se a escola regular não estiver tomada pela “doença” ou “déficit” da criança, os assuntos, os temas que giram em torno de sua vida serão mais variados, mais plásticos. Então a escola e a família irão falar da criança a partir dos assuntos que a escola coloca, que são importantes para a escola. O aluno e sua condição saem do centro das atenções e os temas da vida escolar passam a predominar. Rogério nos mostra bem isso: a família o tratava como um menino “que já sofreu muito porque não tem mãe” e “ainda mais é doentinho”. São interpretações da família e essas interpretações lhe conferem um lugar. Não estamos aqui afirmando que essas interpretações

devem desaparecer, pois elas fundam seu lugar a partir da fala do outro. Estamos falando da possibilidade de jogar com outras interpretações, de permitir ao sujeito outras “filiações” que lhe mantenham aqui e lá ao mesmo tempo.

Em conferência, Vivès⁴⁹ lembrou da piada do louco e da galinha para falar dessa possibilidade “outra” do sujeito em relação aos significantes que lhe marcam. O louco pensava que era um grão de milho e passa anos se tratando em um hospital. Um dia, curado, sai para o mundo. Lá fora, dá de cara com uma galinha. Volta correndo para o hospital. O médico interroga: “mas, você não sabe que não é um milho?”, O louco responde: “sim, mas, e ela?”. Aqui o sujeito é todo milho, sem possibilidade de ser milho, mas também outra coisa para além do milho. Se não fosse todo milho, a galinha não poderia lhe devorar, pois não equivaleria completamente ao milho. É essa diferença que nos protege de sermos tomado completamente pela fala do outro, de que sejamos exatamente o que o outro diz. Ser o que o outro diz, é ser milho, e então o destino é ser devorado pela galinha, o destino é mortífero.

Na experiência da loucura é o próprio milho como significante primordial que precisa ser construído, o sujeito vai justamente construir um nome que lhe mantenha em algum lugar. Lembramos dessa piada para falar mais da família. Para falar que a escola coloca em cena, para a família, outros significantes para além do milho. A galinha pode suspeitar que o sujeito não é, todo, milho. A circulação social da criança vai instaurar um jogo constante entre as interpretações da família e as interpretações advindas dos outros da cultura. Esse jogo opera na direção ética da ruptura com a objetualização.

As atividades diversificadas no interior da escola também funcionam na lógica desse endereçamento a lugares variados. O percurso de Rogério nas aulas recreação mostram uma mudança correspondente ao que observamos em sala. A professora lembra que Rogério mal falava, não olhava para os outros, nem manifestava interesse pelo que acontecia ao redor de si. Andava de forma descoordenada e não realizava atividades em que precisasse correr ou realizar saltos e desvios. Aos poucos Rogério adquire um maior equilíbrio corporal e passa a se relacionar de outra forma com as crianças. A professora não monta para ele atividades separadas, mas vai permitindo que se movimente no interior das atividades que são propostas. Vai observando que se interessa inicialmente pelas atividades junto às meninas e só depois junto aos meninos com o futebol. A professora levanta a hipótese de que as brincadeiras com as meninas

⁴⁹ Conferência proferida por Jean Michel Vivès no I Colóquio Internacional de Psicanálise da UFC/ III Encontro de Psicanálise da UFC - Lei, Poder, Violência e Supereu. Fortaleza: 2008.

são mais calmas, de que as meninas são mais dóceis e então Rogério primeiro se ligou a elas. Depois foi se aproximando dos meninos e se interessando mais pelos jogos. Vamos destacar dois aspectos importantes na atuação da professora de recreação.

Rogério não realiza atividades específicas, fora do contexto da turma. Atividades diferenciadas são propostas e a professora permite que Rogério realize a que lhe interessa naquele momento. A professora acompanha as escolhas e, por exemplo, observa que o futebol é interessante para a coordenação dos movimentos do corpo. Também é interessante porque no futebol Rogério interage mais com os outros, com uma situação coletiva. Atualmente a professora sempre propõe o futebol como uma das atividades possíveis. Observe-se aqui a proposição de uma atividade a partir das necessidades de um aluno e não para ele. Se o futebol é interessante para Rogério, é também para outros alunos. A professora observa que os alunos mais agressivos também se beneficiam porque precisam se referir aos outros, às regras do jogo, e como querem muito estar no jogo, “pagam o preço” de se submeter às decisões coletivas. As regras não servem para ela, a professora, não é para agradá-la que os alunos respeitam as regras. As regras servem ao jogo. Os meninos gritam: “tia, ele me chutou!”. A professora não diz que “é feio chutar”, mas que podem decidir se chutar é permitido ou não no jogo. “Não tia. É roubo!”. Então, se é roubo, o que acontece? “Sai do jogo tia, é expulso”.

A professora então funciona como autoridade que garante o cumprimento das regras que eles acordam. Se alguma criança não quer sair quando todos dizem que “foi roubo”, a professora vai lá e diz: “Fulano, não pode roubar, é a regra, agora você vai ter que sair. Se fosse outro colega, ele ia sair também. Não posso agir diferente com você”. A regra retira do aluno um julgamento moral, que faz com que sua conduta esteja referida a agradar ou não à professora. Não fazemos isso ou aquilo para agradar, mas para garantir a continuidade do laço com o grupo.

É toda a dimensão da heteronomia e da autonomia que se vê perfilar aqui, numa atitude que desloca as crianças de uma posição alienada em relação aos seus atos e lhes coloca em posição de escolher estar ou não no grupo. As crianças se relacionam com a regra como algo que permite a existência do jogo, como algo que se coloca para além delas, de suas paixões e eleições. E Rogério, como fica? Rogério nunca foi expulso porque nunca rompeu as regras. Não rompeu porque nunca entrou nessa lógica. As crianças não veem no que faz a intencionalidade de “roubar”, por exemplo. Como Rogério não briga pela bola, não causa confusões. Ele na verdade se diverte com a situação, não importa quem ganha ou quem perde. É a expressão, no jogo, do que indicamos quando afirmamos que sua relação com a realidade e o saber não é ordenada por

um mais ou menos, por uma coisa que se coloca em detrimento de outra. Perder, para Rogério, é um assunto indiferente, pois não se opõe a ganhar. Ele gosta de ganhar porque os meninos fazem uma festa, se abraçam, e ele parece gostar da folia. Mas, quando perde, não fica como os outros meninos, revoltados porque os outros foram “mais” do que eles. Fica ali, anda, olha para os outros e logo se dirige para outra atividade ou para o recreio.

Outro aspecto a destacar é que Rogério também não fica de “café com leite”. Café com leite é uma expressão usada pelas crianças para nomear a criança que não vale, que joga mas não vale. Rogério é contado como jogador, de acordo com o número de jogadores de cada equipe. Se para ele isso pouco importa, para as crianças têm o efeito de fazer valer sua presença. Gritam, reclamam, abraçam, e entre essas e outras atividades Rogério não se destaca como aquele que fica fora. Rogério vai ficando “como” os outros, ainda que as crianças se refiram à sua estranheza, “ele parece que é doido”. Rogério não é “igual”, não tem que ser, as crianças não tem que deixar de pensar que “parece que ele é doido”, mas as pessoas podem se endereçar a ele como jogador, como um personagem do teatro, como aluno do segundo ano, como aluno do turno da tarde, como aluno que se alfabetiza, enfim, como todas essas coisas que são faces dele mesmo. Gostaria de insistir nesse aspecto porque é na diversidade dessas palavras (que podem parecer pouca coisa) que se expressa o que estou defendendo como a abertura que a escola promove em comparação com o achatamento promovido pelas instituições agenciadas pela doença mental.

3.2 Estudo II – Antes da palavra e do corpo: estória de um começo

Rejane, 09 anos, segundo ano

Professoras: Marcília e Rita

3.2.1 Primeiro tempo

Rejane não foi indicada na reunião com as professoras do Atendimento Especializado. Foi matriculada no início de minhas visitas à escola. A professora Rita havia indicado outro aluno e estávamos iniciando as visitas à escola. Nesta escola, pois, a professora que participou diretamente como colaboradora foi Rita, professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado. Em uma das minhas visitas à escola, Rita falou de uma aluna recém-chegada que

estava lhe causando muita angústia, não sabia como fazer, como trabalhar. No laudo médico havia lido deficiência intelectual e, de certa forma, esperava que, mesmo na diferença que a criança apresentasse, houvesse um denominador comum em relação à referência “deficiência intelectual”. A idade – Rejane tem então nove anos - também lhe fizera pensar em algumas aquisições básicas que lhe permitiriam algum grau de independência, como a fala, o andar...

Quando conheceu Rejane, no entanto, ficou perplexa com “o comportamento totalmente agressivo, não parava o olho, não parava o corpo, tremia... Sabe, é estranho, porque é como se... como se não tivesse comportamento humano”. Puxava os cabelos e ia em direção aos olhos das pessoas, como se fosse furá-los. A mãe ficava o tempo inteiro segurando suas mãos, “assim, as mãos dela em cima das mãos da Rejane, em forma de concha”. Perguntei: “Todo tempo ela segura as mãos da filha?”. Sim, Rita responde. A mãe diz, justamente, ter que ficar a todo instante com a filha. Tendo recentemente assumido um emprego, Rejane agora fica um turno com uma tia. Quando não está dormindo, precisa de remédios para diminuir a agitação intensa, a agressividade e a fome. Quando a mãe lhe solta as mãos, vai em direção aos objetos para morder, comer ou pega os objetos com uma imprecisão e agitação que faz com que quebrem. Não se vê “intenção” de quebrá-los, mas uma espécie de desacerto, de descontrole.

A agressividade de Rejane, de fato, como pude observar logo depois no recreio e na sala de aula, se mostra com as pessoas, por exemplo, quando se dirige a elas para puxar os cabelos ou “furar” os olhos. Mas seria agressividade mesmo? Pude supor, então, com mais observações, que poderia não se tratar de uma agressividade endereçada a um outro, ao semelhante. O outro parecia planar numa certa indiferença, sem marca que o situasse em um ponto singular. No outro, Rejane via os cabelos, que puxava; os olhos, que furava.

A atração pelos orifícios - uma das marcas da psicose na criança - nos remete ao corpo psíquico e sua constituição articulada a uma escritura do corpo. O corpo se escreve e nessa escritura as bordas entre o sujeito e o Outro são inscritas. Como indica Pommier, os desenhos das crianças apresentam uma espantosa e “curiosa unidade de estilo”. O que repete neste estilo é a *apresentação*⁵⁰ do corpo psíquico.

⁵⁰Aqui estamos no nível de *Darstellung*, que em Freud assume o sentido de dar forma a algo informe, enquanto *Vorstellung* se refere a representar internamente uma imagem já disponível (algo como *imaginar, colocar em cena*). *Darstellung* remete a algo que ainda não tem forma apreensível, mas “agora” é dotado de uma forma. Que algo possa ser expresso em imagens oníricas diz respeito à *Darstellung*. A distinção entre os dois termos é essencial, por exemplo, no capítulo VII da *Interpretação dos Sonhos*, onde *Darstellung* indica a operação de pôr o pensamento do sonho em imagem (sua “posição” num “aqui”), enfatizando sua “vocação específica de satisfazer o intuito de desejo” (KAUFMANN, P. p. 207). O leitor pode ler mais sobre *Darstellung* e *Vorstellung* nas notas de tradução dos *Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente* (V. II. Suplemento metapsicológico à teoria dos sonhos, p. 93; 95), no *Dicionário enciclopédico de Psicanálise* (verbetes: Representação e Figuração) e no *Dicionário Comentado do*

Quando este corpo é inscrito no papel, as chamadas garatujas, apresenta uma forma que estaria “entre” o desenho e a escrita. Pommier nos faz notar que nas garatujas ou desenhos primitivos já se configura uma escritura arcaica, pois aí se escreve uma relação fundamental com o corpo:

Estos niños representan sobre el papel lo que podríamos llamar um “cuerpo psíquico”, el armazón mental de una presencia que no por seles propia deja de escapárseles, bien sea que consigan limitarlo tardíamente, bien que los órganos de percepción – coextensivos, más allá del mundo exterior, al deseo del Otro – adquieran proporciones tales que esse cuerpo figurado quede reducido a una cabeza (nariz, ojos, boca, orejas, sobre una bola gigante de la que parten embriones de brazos y piernas). Esbozar una representación de este cuerpo psíquico es poner em escena una presencia que no existió nunca sino gracias al deseo. (POMMIER; p. 199).

Nariz, olhos, boca, orelhas... são bordas que, escritas, podem “presentar” um lugar que não se situa nem no sujeito nem no objeto, mas “entre”, numa zona de recobrimento que provoca uma torção no dentro e no fora. O olhar é o objeto, a voz... objetos que atestam a presença do Outro na escrita do corpo. A escrita arcaica faz a “apresentação” destes objetos na composição de um corpo psíquico. Daí Pommier destacar que a escrita não surge de uma necessidade de comunicação, que se articula só depois, mas surge como inscrição de uma perda.

Na inscrição dessa perda, o corpo será perdido para que se conquiste um corpo: a escrita de um corpo pressupõe uma perda no nível do organismo. Rejane, furando os olhos, opera “no real” o que não adveio no simbólico: se os olhos são furados para que o olhar possa advir, Rejane fura os olhos e o olhar não vem. Algo da visão precisa ser perdido para fazer funcionar o olhar. Perdemos a visão quando algo não pode ser visto, quando um objeto se furta à visão, instaurando o olhar como véu que recobre esta ausência. É no nível desta extração, que produz no real uma falta simbólica, que podemos pensar este “furar de olhos” de Rejane. Se os olhos não deixam de “ver”, é preciso furá-los. No campo do Outro não houve extração do que não pode ser visto, permitindo a instauração do olhar.

Os olhos de Rejane e de sua mãe são estrábicos, mas há uma diferença: sua mãe endereça o olhar com um dos olhos, já Rejane apresenta nos olhos a mesma “palpitação” e “falta de direção” do corpo. Quando se dirige a vários objetos, saltando de um em um, é o próprio olhar que se apresenta assim, saltando. Se não há perda no nível do Outro, torna-se problemático o advento da escrita do corpo, momento inaugural de toda escrita. Para escrever um corpo é preciso perdê-lo,

Alemão de Freud (Imago, 1996).

é preciso que da visão e do som se produza o olhar e a voz. Aos nove anos, ir para a escola irá movimentar alguma coisa no nível desta passagem? Entre ver e olhar, entre escutar e ouvir, algo se produzirá de novo?

Rejane é atraída pelos objetos – em relação aos quais fica barrada pelas mãos atadas – e, se pode soltar-se, lança o corpo em direção a eles, pega, arremessa com força, bate uns contra os outros. Depois que o objeto é lançado, não parte em sua busca, não “perde” e “reencontra”. Se o objeto vai, lança-se em direção a outro, com uma rapidez que confere à sua presença o efeito de um furacão. Segue de objeto em objeto, sem parar em nenhum, “errante”.

Lembremos aqui do que alguns autores denominam “delírio motor”, que se manifesta na passagem de um objeto a outro, sem se deter em nenhum, sobretudo na criança que está pouco iniciada nos recursos linguísticos. Corresponde a ele, por sua lógica, o “delírio taquilálico”, que indica uma fala acelerada e sem intervalo. O que se depreende de central aqui é a ausência de fixação da libido, ausência de uma certa “secundarização” responsável pela introdução de “barreiras” no fluxo móvel que faz com que os objetos sejam substituídos de forma “frouxa”: “Esta é uma forma de comportamento muito comum nas crianças psicóticas precoces, que passam de uma coisa a outra, sem poder parar em nada, num estado de agitação constante. Pegam um objeto, e logo pegam outro e o soltam, sem chegar a fazer nada com nenhum deles” (JERUSALINSKY, 1996, p. 161).

Se em relação à fala ininterrupta uma das indicações de intervenção é a produção de um sentido que possa introduzir essa barra, que possa operar um aplacamento na errância sem intervalo, em relação a essa espécie de errância motora podemos pensar na introdução de uma “mensagem”, de um sentido que possa ser produzido a partir dos objetos. Nesse caso, o objeto estaria ocupando uma função entre a criança e um outro, alvo de endereçamento. Nesse momento inicial, me coloquei essas questões, aguardando para observar como a escola poderia operar nessa direção. Ainda nas primeiras semanas, Rita irá perceber, no recreio, a relação de Rejane com a comida: Rita - “Come cinco pratos, depois vomita. Ela não controla, sabe?” – observa. Prossegue: -“E a mãe diz: ela não pára de comer”. “(...) Eu disse que ela (a mãe) ia dizer pra Rejane que todo mundo come um prato e que ela vai comer apenas um. Mas... como? Deixar ela comer até vomitar?”.

Aqui escutei nas palavras de Rita uma interdição: “Como? Deixar ela comer até vomitar?”. O que Rita sublinhou e que me chamou atenção foi o “deixar”. A conduta da criança não foi tomada “de si para si”, como algo inerente à sua condição, mas como algo passível de sofrer a

ação de um corte. Rejane, ainda que causasse perplexidade na professora com seu “comportamento que não parece humano”, não foi tomada como “exceção”, o que a colocaria fora da lei. De uma forma simples, e sem muitas elaborações, Rita propõe: Rejane vai comer “como todo mundo”, ou seja, todo mundo em algum momento pára de comer. Por que ela ficaria fora dessa lei? O caráter de lei e não de regra diz respeito ao fato de que estamos lidando com a base mesma da lei, que é a instauração de um corte que produz um limite ao excesso, que produz uma diferenciação naquilo que antes era indiferente, uma distinção no indistinto.

A partir da escuta das questões trazidas por Rita e da elaboração que íamos fazendo em torno do processo de escolarização de Rejane, me propus a ouvir sua mãe. O acompanhamento à família comparece de forma regular nos trabalhos que abordam a experiência escolar de crianças psicóticas tanto quando se fala nas redes de trabalho e se inclui a família, como quando são abordadas questões específicas em torno de uma certa dinâmica familiar. Um dos pontos recorrentes refere-se à angústia dos pais frente à escolarização dos filhos:

Merece destaque a intensidade das repercussões familiares da ida da criança à escola. Os atendimentos aos familiares precisam ser intensificados, uma vez que podem se desencadear processo de adoecimento coletivo na família, graves atuações da angústia despertada pela separação do filho por parte de algumas mães e acirramento de crises domésticas que dificultam a freqüência regular da criança à escola⁵¹.

Faz parte do trabalho que Rita realiza os encontros com os pais. Diante da angústia que lhe desperta a chegada de Rejane, pergunta se eu poderia escutar Fátima, sua mãe. No dia, fico à mesa com Fátima e Rita brinca com Rejane na sala (ficamos então no mesmo espaço, a sala do AEE). Apresento-me à Fátima, digo que estou fazendo um trabalho que é uma pesquisa junto à escola e que estou acompanhando Rejane. Pergunto-lhe, então, se Rejane já havia estado em outra escola. Fátima diz que conseguiu a vaga através da Secretaria Regional, pois todas as escolas lhe davam não. Ela pensava: “Como vai ser? A Rejane vai crescer sem saber escrever nem um A, nem um B, nem o 1, nem o 2? Ela vai aprender agora, nem que seja um pouquinho. Está há três meses na escola”.

Fátima tem outra filha, de dezoito anos, a quem chama de “bebê”. Estando casada há 24 anos, Fátima segue contando que conheceu o marido com doze anos e com quinze este veio lhe

⁵¹ SAYÃO, Y.;LEÃO, S. C. **Negócio fechado: Mateus vai à escola**. In: KUPFER, M.C.M. Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. Coleção Psicanálise da Criança. Rio de Janeiro: Ágalma, , p. 114.

buscar, para casar. A filha mais velha de Fátima nasce com problemas do coração. Com seis meses tem uma primeira crise. Sete anos de tratamento: “Minha infância todinha... (...) Graças a Deus está bem hoje, vai fazer dezenove anos”. Fátima se refere a esta passagem em que cuidava da filha doente do coração como o período de sua própria infância. Quando a filha mais velha tinha onze anos, planejou Rejane:

Fátima – Fiz enxoval e tudo. [Nasceu grande, 54 cm, 3 quilos e 900 gramas]
– e eu pequena, foi complicado.
– Você sabia se ia ser menino? Menina? – pergunto.
Fátima – Eu já sabia que ela ia nascer especial. Me chamaram para eu abortar, mas eu não, aborto, não. [Como soube?] O médico disse, os exames, a ultrassom: mãezinha, ela vai nascer doentinha...
Caciana – E ele não chegou a dizer o que era? Deu algum diagnóstico? Falou alguma coisa?
Fátima – Não... Trouxeram o papel, do aborto, mas não... Tive um aborto há uns 8 meses... foi até o fim, não deu, aí tudo bem, mas não abortaria.

Rejane tinha crises de choro de cinco em cinco minutos, e a mãe corria pra soprar seu nariz. Com oito meses não firmava o braço, era toda molinha.

Caciana – Tu lembra quando ela começou a olhar pra ti? – pergunto.
Fátima – Eu batia no prato, assim, e dizia: hora da comida... e batia no prato... sopinha... mamãe... ela sabia que era comida...
Caciana – Tu conversavas com ela?
Fátima – Sim... papai, mamãe... O pai dela é louco por ela... O pai dela chega em casa e ela vai ficar com ele; fica ali na televisão, assiste jogo com ela. Quando ele tá em casa, ela não quer sair... Eu digo: já vou, vou lá pra mãe; ela nem liga...
Caciana – E como ela se comunica com vocês, contigo, a irmã, o pai?
Fátima – Quando ela me vê... eu digo: – O que que a minha filha quer? Aí eu vou dizendo... é isso...é isso... e ela faz sim e não.
Caciana – Então é mais sim e não?
Fátima – O sim e o não... É... Aí quando ela tá com fome ela vai na janelinha dela e bate... (barulho) e me mostra, aí eu sei, pronto, já sei que ela tá com fome.
Caciana – E você fala as palavras pra ela?
Fátima – Falo... almoço, janta... Sabe como ela fala de noite? Bom dia... Aí eu digo boa noite, boa noite...
Caciana – E quando foi que você começou a fazer isso, a dizer as palavras?
Fátima – Desde ela nova...
Caciana – Ela não fala... O que você acha?
Fátima – Depois que ela entrou aqui ela aprendeu mais... antes dela entrar aqui ela não dizia quase nada. Agora ela chama titio... antes ela não dizia...
Caciana – Antes de entrar na escola ela não chamava?
Fátima – Não.
Caciana – Quem queria falar com ela dizia as coisas e ela respondia sim e não,

ou apontava... é?

Fátima – É... era mais sim e não...

Caciana – E depois que entrou na escola, como ela tá falando?

Fátima – Ela chama papai... aí ela chama a Rejene⁵², a irmã dela, Inha... a Inha... chama vovô... que é o vovô...

A mãe prossegue:

– É... lelejo, molejo... bô...é jogo...

Caciana – E você foi percebendo essas palavras, que ela foi falando, agora?

Depois da escola?

Fátima – Foi. Depois que ela entrou aqui...

Caciana – E teu marido? O que acha?

Fátima – Ah, ele fica muito feliz...

Caciana – O que ele fala?

Fátima – Ela nunca chamou ele de pai... Ele chorou, lá em casa, quando ela disse, chamou pai...

Caciana – E ela te chama de mãe?

Fátima – Não. Nunca chamou. Ela chamou uma vez de mãe a minha menina... mamãe.

Caciana – Com você a comunicação é muito com o corpo?

Fátima – É.

Caciana – Não tem muita palavra?

Fátima – Não. Pouca palavra.

Caciana – E o que você acha?

Fátima – Acho que eu devia falar mais, né? Já tô falando mais com ela. Sim... falo... de noite:

– Vá dormir, que depois vou pentear seu cabelo... merenda... depois dormir... (...) aí tchau.... legal... e até amanhã.

Caciana – E Fátima, depois destas palavras, o que você nota em você que mudou? Alguma coisa que você faz e não fazia? O que você percebe que mudou, do teu lado?

Fátima – Mudou muita coisa... em vez de gestos, palavras.

Caciana – Você? Você percebeu que em vez de gestos você diz palavras?

Fátima – É... palavras....

Nesta hora faz barulho na porta. Fátima prossegue:

Fátima - Vamos supor... se tiver uma barata aqui...

Uma barata aparece no chão, bem nesta hora. Rimos. Nunca havia aparecido uma barata na sala. Depois Fátima olha para Rejene e diz:

Fátima – Olha Rejene, óoooi, fique quieta... - e aponta a barata no chão.

Grande alvoroço na sala. Rejene entra em estado de pânico. A mãe diz:

Fátima – Tá vendo? Ela entende...

Rita tenta acalmar Rejene dizendo que estamos jogando a barata fora... “Tchau barata...”. Digo para Fátima:

Caciana – Ela tava brincando, tranquila... entrou em pânico.

A mãe não se refere ao que falei e continua a conversa. Fala de um boneco rosa e branco, e que Rejene disse: é o Chico[...].

Caciana – Ela batizou então o boneco, deu nome? Ela que deu o nome?

Fátima – Foi[...] foi ela.

Pergunto se ela percebe alguma diferença na forma como educou Rejene, essa coisa das palavras, dos gestos. Se percebe diferença entre a forma como se dirigia à sua outra filha e Rejene.

⁵² Aqui substituímos os nomes das crianças e de seus parentes. O nome de Rejene se diferencia do nome de sua irmã por uma vogal, então seria, de acordo com o nome fictício Rejene, Rejene.

Fátima – Ah... é igualzinho. Eduquei da mesma forma. Se digo não... ela entende... não. Chinela... ela entende.

Nessa hora há muito barulho lá fora. Os alunos saíam mais cedo naquele dia. Combinamos marcar outra entrevista, com a irmã e o pai. Teresa diz que com o pai é mais difícil, mas vai ver. Rita fala da importância das palavras, de acompanhar as coisas que são feitas e sentidas com palavras. Fala que é importante aguardar dela que fale, dar um tempo e esperar, criar uma expectativa em relação ao que vai ser dito, tentando não se antecipar, não falar no lugar dela. Isso não quer dizer ficar em silêncio, mas falar em alguns momentos, articulando em palavras as situações, e em outros momentos aguardar que a fala venha dela.

– “O médico disse... hoje ela tem oito anos... mas o médico disse que ela tem um ano e nove meses...”

Fátima fala que Rejane come demais, que está muito gorda, mas espera que ela páre de comer. Pergunto se ela – a mãe – regula a comida; se diz, em determinado momento, que não pode comer mais. Ela diz que não. Não diz que não tem mais, que não pode comer mais ou algo assim. Agora está tentando dizer e sustentar o não.

Caciana – E o recreio? Quando ela está no meio das outras crianças[...] o que você sente?

Fátima – Eu fico observando[...] meu sentimento é que ela tá bem[...]

Caciana – Quando ela não está perto de ti, como é?

Fátima – Penso que ela vai vir boa[...]

Caciana – E você fica tranquila, é possível deixar ela com outras pessoas, outras crianças, sem você? Se ela estiver ali no outro pátio e você aqui?

Fátima – Fico agoniada. Meu negócio é não perder de vista, porque se soltar a mão dela aqui ela sai correndo e ninguém pega[...] só se eu pedir a alguém pra ficar com ela.

Caciana – Aqui você está tendo essa experiência, no recreio[...] E fora[...] ela já ficou com outras crianças em alguma situação?

Fátima – Não, nunca.

Caciana – [...]

Fátima faz o gesto de furar os olhos de alguém.

Caciana – Agora ela já não faz mais isso, né?

Fátima – Faz não. O negócio dela agora é morder[...]

Antes dessa entrevista com Fátima eu havia sugerido deixar que Rejane ficasse no pátio durante o recreio, com as outras crianças. Até este momento a mãe entrava com ela na sala já depois da acolhida no pátio, no início da aula, e saía – de volta para casa – no início do recreio, com a filha. Rejane participava, então, da aula, apenas no primeiro tempo, estando fora da acolhida e do recreio, como também do resto da aula após o recreio.

Rejane chegava na escola com as tarefas feitas, o que chamava a atenção da professora de sala, Marcília, assim como de Rita. As professoras achavam que “não fazia sentido”. Um dia, Marcília procurou Rita para conversarem, pois Fátima, que ficava na cadeira ao lado da filha, estava interferindo muito na aula. Quando Rita perguntou de que forma, Marcília disse que Fátima respondia às perguntas no lugar das crianças, e que sua interferência constante estava desestabilizando a sala. Rita propôs que Marcília falasse com Fátima sobre a situação, sobre manter-se mais em seu lugar, não interferindo tanto no andamento da aula. Com uma certa angústia, Marcília falou com Fátima. Disse mais tarde que as coisas tinham melhorado bastante.

Rita, por sua vez, falou sobre as tarefas: Rejane era a aluna, então não fazia sentido a mãe realizar tarefas que todos sabiam que Rejane não tinha a menor condição de fazer. Falou que não estavam exigindo a realização das tarefas e que deveriam aguardar e observar o surgimento dos primeiros interesses de Rejane.

Quanto ao fato de Rejane ir embora da escola antes do recreio, propus a experiência de irem para casa apenas depois do recreio. No recreio, Rejane ficaria com as mãos soltas, entre as crianças. A mãe ficaria por perto, no pátio, mas sem circular entre as crianças. A proposta foi tentada, inicialmente. Nos dias em que Rejane ficou no recreio, corria com uma bola e algumas crianças – de sua classe – ficavam atrás dela, tentando pegar a bola. A situação era um pouco diferente, com mais gritos e algazarra, mas observamos que não havia agressão por parte das crianças e que Rejane ficava muito excitada com a bola - que ora segurava, ora caía de suas mãos - e com a presença das outras crianças ao redor de si, correndo atrás da bola e gritando. A bola foi um dos primeiros objetos em relação aos quais Rejane “parou” (lembramos que Rejane corria entre os objetos, sem deter-se em nenhum) e passou a estabelecer um rudimentar jogo de presença-ausência.

Outros objetos com os quais Rejane estabeleceu contato mais permanente foram duas bonecas da sala do atendimento e uma cadeira de rodas. Colocava uma das bonecas na cadeira e empurrava. Na sala do atendimento, com Rita, sempre se dirigia às bonecas e à cadeira para repetir a cena: colocava uma das bonecas no assento e empurrava a cadeira para qualquer direção, esbarrando nos objetos ao redor. Depois, Rejane recomeçava a errância entre os objetos, em uma oscilação contínua, que alternava do salto entre os objetos ao retorno à cadeira.

Na entrevista com a mãe de Rejane, pelo menos dois aspectos me chamaram atenção: a escassez da troca de palavras entre mãe e filha e, por outro lado, uma espécie de hipertrofia nas trocas corporais. Falar em troca corporal neste caso, requer inclusive atenção. São trocas? Ou

temos uma relação em que o corpo da filha se apresenta como extensão do corpo da mãe? Quando andam em direção a algum lugar, Fátima segura as mãos de Rejane e puxa a filha. Se vão sentar, ela segura o corpo de Rejane e a faz sentar. Para levantar, o corpo da mãe funciona como alavanca que ergue a filha. Rejane, na sala de atendimento, não senta, nunca senta “por si”. Veremos que também nesse aspecto mudanças irão ocorrer. Rejane, após cinco meses, irá sentar na sala de aula e também na sala do Atendimento Especializado.

Quanto ao que estamos nomeando como uma hipertrofia das trocas corporais em detrimento das palavras, encontramos na fala da mãe de Rejane o que Vorcare Lucero (2011) observa na posição de algumas mães para quem o saber que se busca para seu filho “frequentemente é um saber que se limita ao saber do corpo”. A mãe, nesse caso,

se convence de que o corpo do filho é totalmente apreensível pelo saber, e faz desse corpo um puro significante que corrobora o que ela diz, enfim, um S2 em sua plenitude de saber. Neste ponto, poderíamos dizer que a mãe adota o discurso universitário. A criança encarna – no sentido corporal mesmo do termo – o saber do Outro: ela corporifica o saber do Outro, tornando-se transparente a ele, sem qualquer interceptação, diferença, equívoco, ou seja, sem localizar um ponto de corte a partir do qual possa separar-se dessa alienação. (VORCARO; LUCERO, 2011, p. 822).

Essa relação em que as palavras não se fazem necessárias e os corpos parecem fundir-se é a expressão de uma indiferenciação no nível psíquico. Formulação que se articula a outro aspecto que queríamos frisar: a ausência de “demanda”. Rejane não demanda, não endereça ao outro um pedido. Do lado da mãe, não encontramos, por sua vez, suposição de uma demanda nos balbucios ou gestos da filha. Não há ausência desta suposição num nível absoluto, mas esta demanda é articulada pela mãe num nível arcaico, referido ao comer, por exemplo. O que é tomado dos gestos e balbucios da filha compõe uma interpretação que poderíamos chamar “monótona”: ora Rejane quer comer, ora quer assistir o grupo Molejo na televisão; não são muitas as possibilidades de demanda supostas pela mãe. Pelo que pudemos observar, a comida ocupa um lugar de proeminência nestas trocas.

Desta forma, na entrevista, escutamos a mãe na tentativa de recolher elementos importantes para o trabalho realizado na escola, mas sobretudo tratava-se de mobilizar na mãe a fala. Esta fala - se passa a se produzir do lado da mãe - pode promover uma espécie de abertura em que palavras podem surgir dessa zona sem-nome em que a relação mãe e filha parece submergir. Para além das sugestões que lhe são feitas sobre a importância das palavras,

acreditamos que é da própria fala que pode advir uma mudança, pois neste caso não visamos a adequação a um comportamento, mas a produção de uma diferença que permita ao sujeito – à Rejane – encontrar um lugar de inscrição.

Prosseguindo com a entrevista, falo sobre as palavras. Digo: “Quando ela vai morder alguma criança, você pode dizer: - Rejane, se você quiser brincar com outras crianças tudo bem, mas na hora em que você puxar o cabelo de alguém, vamos embora”.

Em outro momento com a mãe, Rita fala da relação com outras crianças, pois lhe chamava atenção a presença constante da mãe junto à filha. Na escola, seria importante caminhar em direção ao dia no qual Rejane viria sem a mãe. Rita diz: “Veja também que as crianças têm seu jeito de resolver as confusões. Se ela derrubar alguém, por exemplo, o que acontecerá se aguardarem para ver o que as crianças vão fazer? Como as crianças vão resolver? Se você achar que a coisa foi séria, que foi com muita força, você fala com ela sobre ir embora. Mas a Rejane poderia fazer mais coisas sozinha, experimentar a relação com os outros sem que vocês fiquem tão colados, interferindo tanto na relação dela com os outros. Experimentem deixar que as pessoas se resolvam... As crianças, por exemplo, podem revidar com um empurrão, e por que ela não pode receber esse empurrão? Todas as crianças não vivem isso? Por que ela não pode viver também? Você, Fátima, quando criança, recebeu limite das outras crianças, não foi? E nem morreu, nem foi uma tragédia. As pessoas podem se defender e ela também pode viver algumas coisas nesse sentido. Às vezes, as mães fazem um drama que é excessivo. Pelo contrário, é estranho que alguém fique fora destas relações... as crianças aprendem assim, umas com as outras, até onde podem ir...”

Além de “estar junto às crianças”, outro ponto que a escola, de um modo geral, destaca, é a dimensão de renúncia nas relações. Renúncia que se realiza como preço a pagar pelo convívio com os outros: “Pra gente estar com os outros, não podemos ferir demais, nem puxar os cabelos, nem derrubar ou bater forte...” - observa Rita.

É o preço que ela, Rejane, terá que “pagar” para estar com as outras crianças. Este preço a pagar se configura no nível de uma dívida que se produz na entrada no laço social e que se produz no plano da própria linguagem: para falar, é preciso que seja inscrita uma ausência no real. É no nível do sujeito que se produz esta inscrição, que sendo simbólica, não diz respeito ao real, mas à possibilidade de o sujeito dizer que, ao real, algo falta. Mas a falta, se não é inscrita, não é. A operação de extrair algo do real é, ao mesmo tempo, a operação de inscrever, de imprimir, de traçar - fundamento de toda escritura e de todo sujeito. O que estamos propondo é

articular esta operação, que se dá no plano da linguagem, às trocas que ocorrem no plano da sociabilidade. A entrada na cultura se faz com um passaporte: algo se paga, algo se perde, para entrar. Não poder morder o colega de sala, não poder furar os olhos dos outros, não poder derrubar todos os objetos que se vê pela frente, são “preços” a pagar para que a vida social possa se estabelecer. Sem esta “troca”, não há sociabilidade possível. Mas não é a criança que, sozinha, entrega seu passaporte, seu quinhão.

3.2.2 Segundo tempo

3.2.2.1. O “terceiro” e a enunciação da Lei na escola

São os adultos, os outros da vida comum, que transmitem à criança as leis que regem a vida entre os homens. São os adultos que podem dizer à criança: “se você morder seu amigo, não será possível brincar com ele”. Estas são “pequenas leis”, digamos, que podem variar e assumir valores diferentes de acordo situações e culturas. Podemos, por exemplo, considerar que não há problema algum em morder o amigo da sala, que as crianças devem resolver seus conflitos sozinhas e que os adultos não irão intervir. Mas, de qualquer forma, no nível da outra criança alguma lei irá regular o que pode e o que não pode ser feito. Os adultos sustentam a dimensão mesma da lei enquanto instauração de uma ordem que regula as trocas através de duas leis fundamentais: a proibição do incesto e da antropofagia.

A escola, enquanto lugar regido por esta articulação entre interdito e transmissão das normas da língua, pode instaurar em algum nível o funcionamento da lei. É isto que está em jogo na “regulação pulsional” que observamos em Rejane depois da entrada na escola. O funcionamento escolar, com seus horários, espaços definidos de acordo com as atividades, regras de convivência, confrontam a criança com este preço que se paga pelo desejo. A criança quer brincar na sala de informática, mas isso é possível em determinado horário. Se quer brincar com um amigo, isso se faz ao preço de não matar ou apropriar-se de seu corpo.

O que sem dúvida é complexo, na psicose, é que esta instauração da lei não tem os mesmos efeitos, então podemos pensar em uma “suplência”. Ou seja: dizer que o sujeito, na psicose, não faz laço, é uma afirmação que diz respeito à sua posição de exterioridade em relação ao discurso. Isto, segundo a psicanálise, é um dado de estrutura. Outra coisa é considerar que o sujeito pode sofrer os efeitos de uma “inacessibilidade” e submeter-se em algum nível aos limites

impostos à satisfação pulsional. Lembramos aqui de Mannoni, que considerava central, no trabalho realizado em Bonneuil, a operatividade dos “interditos” que regulam a convivência.

Nessa direção, mesmo que o modo como o sujeito aborda a realidade não se sustente na Lei – como ocorre com o psicótico –, é possível que o “trabalho civilizatório” tenha algum alcance sobre o sujeito. A direção que propomos e que colocamos sob questão nessa pesquisa é a de que a circulação do sujeito nos espaços de transmissão e de trabalho subverte um tipo de relação perversa que se estabelece com a palavra do louco. Mannoni põe em questão o tipo de discurso que sustenta a instituição psiquiátrica, assim como a crítica que se fundamenta sobre o preceito ingênuo de uma loucura que deveria ser “preservada” de uma sociedade que não a compreende. Nas duas formas de abordar a experiência da loucura, o que vigora é o regime de exceção, próprio do laço perverso.

Em agosto, Rita observa, junto à mãe, que Rejane já fica na sala de outra forma e que já não precisa que Fátima segure suas mãos. A bola, que havia despertado seu interesse, era levada ao pátio na hora do recreio. Quando Rita não levava a bola, Rejane ia até a porta da sala do Atendimento Especializado e procurava a bola.

Enfatizamos, nesse ponto, o endereçamento feito à Rejane, que é correlativo da expectativa que se produz em relação a ela. Como a relação com a mãe é escassa de palavras e as duas funcionam de forma especular, as crianças e professores (assim como as outras pessoas do círculo social de Rejane) se dirigem exclusivamente à mãe, que assume então seu lugar. Relacionando-se com Rejane sem a mediação da palavra, professores e crianças se dirigiam ao seu corpo, como a mãe. Promover uma ruptura nesta reprodução era imprescindível se queríamos criar um espaço para o surgimento da palavra. A escola poderia criar novas formas de endereçamento, rompendo a repetição da cena de “empurrar” ou “guiar” o corpo de Rejane.

Essa posição de ser “empurrada” ou “guiada” surgiu, em nossos encontros, quando falávamos da cena que Rejane repetia com a boneca na cadeira de rodas. A posição da boneca, “aquela que se empurra” na cadeira (cena que, ao se repetir, nos permitiu olhar), equivale à posição mesma de Rejane, sempre “guiada”, “levada”. Daí se organizam duas posições possíveis: ou empurra ou é empurrada. Não seria possível “abrir” as possibilidades? Com as bonecas, seria possível criar algo novo? Algo pode ser feito além de empurrar? É dela então, que se trata: é possível criar outra relação com os objetos? É possível que ela, objeto do endereçamento do outro, seja tomada em outro lugar além daquele em que o outro leva, guia, dá de comer, lava? A questão que se coloca é a posição de Rejane para os outros que estão na escola. A escola iria

“seguir” reproduzindo as duas posições possíveis? Ora empurrando, guiando, lavando, dando comida, ora “esperando” sempre a mesma coisa, que ela empurre? É possível outro lugar de agenciamento? É possível olhar para Rejane e fazer outra coisa com sua presença – como falar, por exemplo, ou propor uma brincadeira – e também esperar que ela faça outra coisa além de empurrar?

Rita, em uma conversa com Marcília, propõe um calendário que gostaria de ajustar e transformar em um mapa que articulasse os espaços e tempos na escola, assim como figura e palavra: “Esse calendário, encontrei para pessoas *surdo-cegas*, mas achei que dava certo com a Rejane. Se a gente começou a perceber que ela faz essa relação, acho que seria legal. Quando eu mostrei a bolsa, ela levantou e já foi se encaminhando para a porta”. Sublinhei, nessa ideia, a substituição de uma ação que se realiza por uma imagem ou palavra que “vem em seu lugar”, que representa esta ação: “Quando você pega a bolsa e diz ‘hora de ir pra sala’, você está introduzindo na relação com ela um símbolo, uma relação baseada na simbolização, mediada por objetos que são sustentados pelas palavras. Uma relação mediada pela palavra vai se estabelecendo. Isso, aliás, abre as portas para a aquisição da leitura e da escrita, da relação com a matemática, etc.”.

A partir das problemáticas que iam se delineando no cotidiano da escola, fomos percebendo que o trabalho a ser realizado junto à Rejane girava em torno da inscrição de marcas que conferem borda, limite ao seu corpo e à sua relação com a realidade. Esta é a coordenada que articula todas as outras, na medida em que a escola trabalha na direção da renúncia pulsional e no incremento das relações do sujeito com a realidade. A escola está voltada para a construção de relações mediadas, que pressupõem a ruptura com um tipo de relação direta, do corpo-a-corpo, do puro grito.

Por isso enfatizamos a relação com a escola e a escrita: de uma realidade em relação à qual o homem se confunde (como um animal que “participa” da natureza de forma indistinta), o sujeito parte, na escola, na direção de torná-lo distinto dessa natureza. O procedimento de escrita é justamente aquele que irá subverter a realidade, num trabalho de composição que em sua própria estrutura porta a distinção, a separação, a ruptura. Rejane “erra” em sua relação com os objetos, o olhar palpita sem encontrar um ponto fixo, come indiscriminadamente, anda em qualquer direção... A escola é responsável pela introdução de uma alternância entre tempos e espaços que irão pouco a pouco lançando Rejane em um potente jogo de ausência e presença. Esses “cortes” operados na indistinção que marca sua forma de existir constituem o fundamento

de toda marca, de todo traço, de toda escrita.

3.2.2.2 A errância e a constituição do objeto: os primórdios do processo de simbolização

Durante os meses de setembro, outubro e novembro observamos um efeito de regulação pulsional na “substituição” de uma relação mais primitiva com os objetos e a entrada em funcionamento de uma relação mais “mediada” (ainda que se trate de uma mediação “rudimentar”). Chamo a isso, no processo de escolarização de sujeitos psicóticos, de *trabalho de inscrição significante* - o que define o trabalho primordial de inscrição de uma marca que vem no lugar de uma ausência. O destaque dado às palavras na relação que se estabelece com Rejane na escola e a função dos interditos que regulam o acesso a determinados objetos ou atos, circunscrevem um campo de intervenção que visa a assunção da marca, de um nome que possa suportar a presença singular do sujeito. Esta assunção da marca situa-se na base de toda possibilidade de circulação social e de produção por parte do sujeito.

Quanto ao lápis e ao papel, observamos uma mudança: diante do papel, a reação de Rejane era levar à boca e comer, assim como fazia com o lápis. Em setembro, começamos a observar que Rejane já não amassava o papel para morder e, aos poucos, passou a segurar o lápis e fazer traços no papel. Rejane também havia diminuído muito o gesto de “furar” os olhos dos outros. Na escola, já não ia em direção aos olhos das crianças e dos professores, como pude escutar da fala das professoras e também observar. Comer cinco pratos na merenda deu lugar a comer apenas um. Aos poucos, Rejane passou a segurar seu prato sozinha e a comer só. Quando chegara à escola, anteriormente, corria em todas as direções. Aos poucos, passou a ir direto para a sala de aula. Às vezes, “fugia” em direção à sala de informática ou do atendimento especializado, suas salas de eleição.

A relação de Rejane com o lápis e o papel mostra a possibilidade de passar de uma relação mais primitiva com o objeto, onde este é devorado, para uma relação em que se faz “outra coisa”. Isso de “fazer outra coisa” é efeito de um constrangimento pulsional que impulsiona a construção de outra forma de investimento. Esse constrangimento não é efeito de uma “privação”, ou seja, não é a resposta mecânica a uma proibição, mas efeito de uma convivência que privilegia as formas mediadas de relação. A escola é, com efeito, um espaço que privilegia a construção de relações mediadas. Ora no campo dos conteúdos - como a transmissão das normas da língua -

ora no campo mais vasto da sociabilidade, de ponta a ponta estamos diante do trabalho de promover a civilização.

Os encontros com Rita prosseguem. Trago um texto que escolho porque aborda a constituição subjetiva e a situação de uma criança – Thomas – na nova experiência de ir para a escola⁵³. Rita, depois de ler, traz a questão:

Rita - Ele diz aqui... constituição subjetiva... ele fala bastante... o que é isso?

Caciana - Uma coisa é a constituição biológica, que a gente nasce, outra coisa é sua constituição subjetiva, que tem a ver com o que você é como sujeito. Por exemplo, o jeito que você é tem a ver com a sua constituição subjetiva, o seu jeito de ser... porque existe a constituição biológica, orgânica, o meu corpo, minha pele, meus órgãos, meus olhos... Que eu seja de determinada forma fisicamente tem a ver com a constituição orgânica, biológica; outra coisa é a constituição subjetiva, que tem a ver com o sujeito, com o fato de você ser uma pessoa e não um “pedaço de carne”, um “sistema de órgãos”. Tudo o que você estuda... você, por exemplo, quando estuda essa coisa de as crianças entrarem na escola e começarem a olhar o comportamento das outras e elas começarem a querer fazer igual à outra... isso tem a ver com a constituição subjetiva. Com a forma como elas vão se construir como pessoa.

Rita falava muito – e ainda fala – de as crianças estarem na escola a “olhar o comportamento dos outros” e a “aprender a fazer a mesma coisa que as crianças da sua idade fazem”. Com as crianças que acompanha, observei que insiste em sua permanência nas “salas de crianças da sua idade”, porque “ainda que não tenham o mesmo nível cognitivo, não saibam às vezes muita coisa daquela série, ali as crianças agem, se comportam como crianças daquela idade, e ela – a criança – vai vendo como as crianças se comportam, na sua idade”. Rita, por exemplo, questiona: “ora, se ali no Jardim todas as crianças balbuciam, fazem xixi na calça, levam os objetos à boca, o que ela vai ver? Naquela idade é isso mesmo, mas a idade dela não é essa”. Rita interroga, prosseguindo a conversa:

Rita - Através do que ela obtém na vivência, é isso?

Caciana - É, na sua experiência, desde pequena, com o outro, na escola, com os pais, aprender a falar, a andar... Existe uma coisa orgânica que lhe permite andar, falar, claro, existe a boca, a língua, se você não tiver, você não fala. Mas a aprendizagem disso é particular à relação com o outro, à cultura. Não é porque, por exemplo, eu tenho pernas, que eu vou necessariamente andar, não é porque eu tenho boca que eu vou falar. Uma coisa é a bagagem orgânica, aquilo com o que você nasce do ponto de vista do corpo; outra coisa é como você vai

⁵³BRAGA, L. P. Dos traumas ao mundo misterioso de Thomas. In: COLLI, F.A.G. (org). **Travessias - inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

transformar esse equipamento num ser humano. Um exemplo: um animal, um animal não tem constituição subjetiva, não que ali não haja um ser vivo, mas não há constituição subjetiva porque não há sujeito. Subjetividade vem de sujeito e o sujeito tem a ver com a linguagem. Quando a gente diz constituição subjetiva a gente diz... nasce um bebê, ali você tem um corpo, com órgãos e tal... mas isso um animal também tem. O que vai transformar um bebê, aquele corpo, num sujeito é a constituição subjetiva, entende? Não é certo que nascendo um corpo vá haver um ser humano.

Escolhi este trecho da transcrição pela necessidade mesma de deixar ver como ia sendo construído meu olhar como pesquisadora, em relação com os outros sujeitos da pesquisa. Percebia-me ora falando um tanto mais do que perguntando, na tentativa de não deixar de estimular um processo formativo da professora, ora “abrindo” um espaço de fala sobre o que acontecia na escola. Voltemos ao nosso modo de desvelar o texto em estudo, a partir das interrogações que iam despertando:

Rita– Como aquele filme, né? Que mostra o menino lobo[...] ele se comporta como lobo[...] ele na constituição só teve a vivência com os lobos[...] fazia tudo como os lobos[...] tiraram ele da floresta e ele não sobreviveu.

Caciana – Ele, como não foi recebido por outros homens, foi recebido por lobos, não desenvolveu isso que se chama constituição subjetiva, ou, melhor, houve algo de problemático nessa passagem em direção à cultura, porque só com o outro[...]

Rita – Aqui fala da mãe, né? Dá uma importância à mãe porque a mãe vai querer fazer pelo outro, né? No sentido de querer responder pela pessoa[...] aquilo não está lá ainda, né? Mas ela supõe[...] Não está constituído lá, mas aquilo vai vir[...] não está acontecendo, mas vai acontecer. Ah, tipo, a palavra que ela estaria dizendo, mas não disse[...]

Caciana – É. É sempre uma suposição porque ela não pode ter certeza[...]

Rita – Futuramente, então, vai acontecer, por conta do outro.

Caciana – A criança está lá[...] o que vimos, o corpo. Daí essa mãe ter um correspondente conceitual – para a psicanálise, o Outro primordial ou Grande Outro, esse outro primeiro que recebe a criança, que supõe o que está lá, como mensagem, como desejo[...] A mãe diz: ah, ele tá com frio; mas a criança não está dizendo, é a mãe que “engancha” os sinais[...] A criança chora, se mexe de tal forma, faz uma careta, e a mãe ‘interpreta’[...] Supõe: ah, é isso, é aquilo[...] Então, ela engancha os sinais que vêm da criança à palavra, a um mundo de significação[...] E o interessante é que essa significação é mensagem, ou seja, a mãe, se pensa ‘ele tá com frio’, supõe aí uma demanda dirigida a ela: ele ‘quer’ um cobertor, ele me pede um cobertor. Aí nasce toda a coisa do endereçamento, de supor que a criança quer algo de alguém[...] quer algo de um outro[...] O outro primordial figura como primeiro outro, e se diz que quem ‘figura’ esse outro é a mãe, por estar neste lugar de figura estável que estabelece com a criança esse jogo de linguagem. Pode ser o pai? Pode. Pode ser uma avó? Pode. Mas não é tão relativo, pois há, de fato, no acesso à linguagem, uma certa estabilidade nesta figura.

O processo de escolarização de Rejane nos convocou a pensar a construção da linguagem, a construção de recursos simbólicos, porque era desconcertante para Rita e para a professora lidar com uma criança que não se relacionava através das palavras e que parecia não estabelecer relações minimamente mediadas. Do ponto de vista das contribuições que minha presença poderia aportar, achei importante pensar a posição subjetiva de Rejane, observar os espaços de enunciação que ela poderia ocupar e a posição que os professores e alunos poderiam ocupar no sentido de promover o surgimento de uma “palavra própria”.

Mannoni, ao falar do “fracasso narcísico” no nível dos pais, se refere à impossibilidade de que um filho suture o desejo da mãe, pois como “demanda” que se realizou, o filho não pode responder ao desejo, sempre mais além da demanda. A separação posta em cena no parto atualiza então uma impossibilidade, que podemos escutar na fantasia relativamente comum de que a gravidez foi o melhor período de suas vidas ou de que o filho nunca deveria ter “saído” de dentro de seu corpo. Mas é justamente esta distância que a fantasia vem encobrir, superpondo à “carne” do corpo do bebê os significantes evocados e enlaçados pelo desejo da mãe: “o filho, na sua materialidade, é sempre a significação de outra coisa para a mãe” (MANNONI, 1981, p. 42).

Vorcaro (2011, p. 824) alinha a esta discussão o que pode então ocorrer em algumas situações: pode haver, do lado da mãe, a ausência de suposição de um desejo ou de intencionalidade por parte do filho. O que acontece, nesse caso, é que a fala da mãe vem a ocupar o lugar das manifestações subjetivas da criança. A mãe não exatamente “interpreta” os atos ou manifestações do filho – o que é da ordem de uma suposição – mas fala em seu lugar, não deixando aberturas para a “dúvida”, a “incerteza” e a “espera” do pronunciamento do filho. Aqui podemos ver a figura da mãe e seus desdobramentos teóricos, pois não se trata de tomar aí a “pessoa” e sua “intenção” – o que nos manteria no nível do imaginário – e sim de pensar, nas relações que se estabelecem entre a mãe e a criança, as operações em funcionamento na linguagem:

Por mais que a referência de Mannoni à materialidade da mãe possa parecer idiossincrática e pouco afeita aos desdobramentos lacanianos da lógica discursiva, vale esclarecer a especificidade da posição da mãe, agente da passagem do vivente à cultura: a mãe é o único parceiro efetivo do sujeito, por ser aquele com quem este constrói os modos de articulação simbólica. Afinal, se consideramos que o princípio do prazer implica a interdição do excesso de gozo e que, por isso, o tecido de todos os gozos da vida confina com o sofrimento, o gozo sexual só tem como referência a lei que o interdita, que incide sobre o gozo dirigido para o próprio corpo, “ponto de aresta e fronteira em que ele confina com o gozo mortal. E só se liga à dimensão do sexual ao

transpor essa interdição para o corpo do qual saiu o próprio corpo, ou seja, o corpo da mãe (Lacan, 1971/2009, p. 101)”. (VORCARO, LUCERA, 2010, p. 825).

Mannoni, depois da recepção de seu livro *A criança retardada e a mãe*⁵⁴ e das críticas que recebeu por colocar em xeque a figura da mãe (segundo estas críticas), escreve:

Centrando minha pesquisa sobre o estudo do retardamento tal como se apresenta na fantasia da mãe, não procurava de maneira alguma fazer que a mãe se sentisse responsável pelo distúrbio, mas visava somente pôr em evidência os efeitos ao nível da criança, de um certo mecanismo de ocultação, tal como funciona na pessoa da mãe. Mostrei como uma doença, por mais orgânica que seja, pode assumir na figura de um terceiro (pai ou governante) uma função, conferir-lhe um estatuto, causa de uma alienação suplementar no “prejudicado”. Cria-se assim uma situação em que os pais, os educadores, os médicos, longe de procurar entender o indivíduo vítima do desejo, integram-no como objeto de cuidados em sistemas diversos de recuperações, roubando-lhe qualquer palavra pessoal. (MANNONI, 1981, p. 16).

No movimento que nos levava a interrogar as posições em jogo nas relações que estabelecíamos com Rejane, os tempos de constituição do sujeito se apresentaram interessantes por permitir articular a emergência da linguagem – como a emergência da dimensão da interpretação que enlaça o sujeito ao Outro – e a direção a tomar nas relações que se estabeleciam na escola. Por um lado, tratava-se de “instituir” uma relação entre ato e palavra, entre o ato e um traço que pudesse funcionar como “signo”. Por outro lado, esta oferta de traços, que “viriam no lugar de outra coisa”, já colocariam em cena a separação, pois a operação de ligar um ato a um traço com valor de signo já pressupõe que entre o sujeito e o outro algo se perdeu. Que o ato de um sujeito possa ser “lido”, “interpretado”, quer dizer que o Outro não sabe tudo sobre o sujeito e que o sujeito não sabe tudo sobre o Outro.

Observamos em Rejane uma relação com a realidade e o outro marcada pela indiferenciação, em que tudo que está fora pode estar dentro. Ela come os objetos, não controla os esfíncteres, quer dizer, não fecha as bordas do corpo. Com o tempo, com a construção de recursos simbólicos, as bordas podem ir se fechando. Com o tempo, é o que iremos observar: Rejane vai deixando de morder e de babar (não deixa de babar completamente, mas diminui muito, a ponto de a mãe comentar que já não anda todo tempo com a fralda para limpá-la). Depreendemos aí um efeito da palavra: quando começamos a falar com as crianças, algo ocorre na demarcação de um “fora”, uma negação do outro. Se há separação do Outro, o sujeito vai se

⁵⁴ MANNONI, M. (1964/1981). *A criança retardada e a mãe*. São Paulo: Martins Fontes.

fechando, um corpo vai se constituindo a partir do fechamento das bordas. Esse “fechamento” pressupõe justamente uma presença-ausência, pois se trata de abrir e fechar. Quando não há o controle dos esfíncteres, o fechamento da boca, estamos diante de uma ausência de bordas. Quando as bordas vão sendo recortadas, o que se recorta é um corpo, marcado por uma barra que se instaura em relação ao Outro.

Por outro lado, no trabalho desenvolvido junto às professoras, durante a pesquisa, percebemos a importância de contribuições teóricas dos campos que trabalham a constituição do sujeito – como a Psicanálise – porque permitem ao professor articular às categorias que lhe são caras – como a de “cognição” e de “conhecimento” – outras categorias, como a de “psiquismo”. Nesta passagem com Rita, a tentativa é de “abrir” nesta direção: que a professora possa considerar a aquisição da linguagem, por exemplo, não só nos termos de uma aquisição que se dá por meio da “aprendizagem”, mas considerá-la também nos termos da constituição da subjetividade, que envolve um campo complexo de trocas que se estabelecem entre a criança e os adultos que lhe são mais próximos. Kupfer e Petchberry assinalam, com pertinência, o apagamento do termo “psíquico” em favor da categoria da “cognição” nas pesquisas que se desenvolvem no campo do *handicap mental*:

Os pesquisadores e praticantes que trabalham no campo dos problemas psíquicos graves vêm observando um deslizamento que precisa ser sinalizado: o termo *psíquico* está gradativamente desaparecendo dos números oficiais no campo do *handicap* na França, ou das necessidades especiais no Brasil. No entanto, é preciso alertar para o fato de que a vontade de apagar esse termo e de reduzir a dimensão psíquica à cognitiva não facilita a compreensão dos fenômenos em jogo (KUPFER/PETCHBERTY, 2010, p. 129).

Observe que as autoras não estão destituindo a categoria da cognição de seu lugar neste campo, mas insistindo na possibilidade de que outros termos possam também operar. A indicação mais precisa que fazem é a de que estas categorias não são equivalentes e são provenientes de formas diferentes de abordar os fenômenos em jogo. É o recobrimento de uma noção por outra que está sendo questionado:

O apagamento da dimensão psíquica nas considerações do campo educativo coloca, no entanto, sérios problemas. Consultando os números recentes fornecidos pelo INRP (Gachet, 2009), observa-se que 80% das crianças “em situação de *handicap*” escolarizadas podem estar apresentando algum tipo de distúrbio psíquico. No Brasil, a terminologia Transtornos Invasivos do Desenvolvimento – TID – (DSM-IV, 1995) vem sendo cada vez mais utilizada,

denotando um crescimento no número de crianças diagnosticadas⁴, mas esse uso crescente de uma categoria apenas cognitiva sublinha também o fato de que os aspectos psíquicos não estão sendo levados em conta na proporção que eles merecem, tendo em vista a sua incidência sinalizada por pesquisas recentes (Fleitlich-Bilyk & Goodman, 2004) (KUPFER/PETCHBERTY, 2010, p. 129).

Para Kupfer e Petchberty, a adoção da terminologia “problemas psíquicos” sinaliza ainda a recusa de uma presença massiva do discurso médico na área da educação, que impôs o uso de termos como “distúrbios” ou “transtornos”. (KUPFER/PETCHBERRY, 2010, p. 129). A palavra “distúrbio”, segundo as autoras, traz ressonâncias de uma visão da deficiência como doença, enquanto a palavra “problemas” indica a existência de uma perturbação ou sofrimento de natureza psíquica, ainda que relacionado a quadros que apresentem um fundamento orgânico. Esse sofrimento - que está sendo indicado pelo sujeito ou por seus pais - não encontra equivalência categorial no interior da nosografia médica. No entanto, justamente por sua “imprecisão”, permite uma melhor aproximação com o singular de cada sujeito: “Assim, a insistência na nomenclatura dos “problemas psíquicos” advém da adoção de uma posição clínica e ética, que considera tais crianças e jovens como sujeitos aptos ao desejo e ao estabelecimento de uma relação possível com os outros”. (KUPFER/PETCHBERTY, 2010, p. 130).

É importante sublinhar, neste ponto, a discussão proposta por muitos autores que trabalham na perspectiva da educação inclusiva. Estes autores criticam o atravessamento que a educação especial sofreu da perspectiva clínica e insistem na ênfase a ser dada à dimensão “educacional”, com o que estamos inteiramente de acordo. Então, é importante esclarecer que o lugar a ser conferido ao psíquico não se confunde com a medicalização do discurso que se promove na escola, mas com a possibilidade de articular aos saberes em jogo na escola, os saberes que podem contribuir para o entendimento das relações que os sujeitos podem estabelecer com os outros, com a escola, com o saber, com a linguagem.

3.2.2.3 O lugar da interpretação e os saberes em jogo na Escola

No questionamento que se faz da “causalidade fixa e linear”, é a interpretação dos professores que também está em cena. Se não há resposta já formulada, cada professor, cada escola, irá produzir interpretações a partir das situações que se lhe apresentam:

Como propõem Kupfer e Bastos (2010), a troca de experiência e a interlocução

possibilitam aos professores se interrogarem a respeito das diferentes significações atribuídas aos sintomas das crianças, e refletir sobre o mal-estar inerente ao campo da educação. Este trabalho propicia deslocamentos do discurso pedagógico tradicional e permite que se apropriem de outras estruturas discursivas. O grupo de escuta, apresentado por elas e realizado no Lugar de Vida, parte do desdobramento das queixas dos professores para produzir novas significações. (FRELLER, 2010, p. 339).

Voltando aos encontros com Rita, o assunto do recreio voltou à tona, pois a mãe de Rejane não queria mais que sua filha ficasse no recreio, comunicando sua decisão à professora Marcília e à Rita. As interrogações, nos encontros, giravam em torno de como se poderia intervir junto à criança e sua mãe, pois a permanência de Rejane no recreio era algo importante para a convivência que se estabelecia na escola. Mas, por que? Essa ideia da importância de sua participação nos “rituais” e momentos de brincadeira foi construída a partir da observação e análise da relação de Rejane com a linguagem e o espaço social da escola. Alguns aspectos apareciam de forma insistente, apontando uma direção de trabalho: o acesso à linguagem e a “regulação” do que parecia “sem lei”, “sem regulação”, como o ritmo dos movimentos, o controle dos esfíncteres, o limite do comer, os gritos. O fragmento de outra conversa nos indica a direção do trabalho e das elaborações:

Caciana - Quando você diz para a mãe: “Mostre o copo na hora de beber água e diga o que estão fazendo... Mostre a mochila e diga que está na hora de ir para a escola...”. O que você está fazendo quando faz isso? Você está construindo a noção de símbolo... que uma coisa está indicando outra... a mochila vai indicar a escola, a sala de aula... e isso instaura uma separação, uma coisa que quer dizer outra, que não está lá. Então, o símbolo representa uma coisa que não está lá. A fala, a comunicação, se estabelece quando o outro diz, de alguma forma: eu não entendi o que você quer dizer, eu não estou na sua cabeça, não sei o que você pensa... É preciso que o outro “não saiba tudo” para que o sujeito apareça, para que haja necessidade de falar. Só falamos porque o outro não sabe, então a gente precisa dizer.

Na escola, como os outros se endereçam à Rejane? Falamos dos que fazem a escola: a professora, por exemplo, se endereça à mãe ou à Rejane? Os funcionários da cozinha, na hora da merenda, a quem se dirigem? Não é o caso de ir dando orientações a todos, orientações de “como se conduzir”, mas de promover interrogações. Primeiro, junto à professora. Marcília, por exemplo, “entrou” nesse funcionamento de se endereçar à mãe e depois “saiu”. Rita é quem observa: “A professora entregava a menina pra mãe. E dizia que se desse pra ela, ela comia. Mas agora entrega na mão dela, entrega pra ela (Rejane)”.

Como observamos anteriormente, em sala, Rejane comia o lápis e o papel. Quando foi sugerido que Fátima lhe soltasse as mãos, outras observações foram feitas por Rita junto à mãe e à professora:

Sugeri que mostrassem o que os outros faziam a desenhar, escrever, e que lhe mostrassem como se faz, colocando os lápis em sua mão, levando ao papel e falando dos traços impressos, '*olha, a cor tal, o risco*', não importa o que eles vão dizer, mas seria preciso dizer - aquela coisa tem um nome.

Nesse tempo da pesquisa as conversas com Rita se voltam para a professora de Rejane e para alguns aspectos da relação com a mãe. Rita se reúne com a professora para pensar o plano de trabalho. Rita diz que Marcília, ao receber Rejane, ficou assustada. No planejamento com Rita, falam de como Rejane chegou e como está agora. Vejamos o que Rita formula:

– Percebi que ela chega na sala, não precisa que ninguém segure. Às vezes, a mãe vem segurando as mãos, às vezes nem vem segurando. Antes corria aleatoriamente, num comportamento completamente indiferente, sem diferença, em relação ao meio. Derrubava as cadeiras[...] Hoje vai direto para a cadeira. Todas as crianças quando chegam, abrem a agenda. Quando fui na sala vi[...] ela apontando para a professora, para a bolsa e para a mãe. Eu perguntei: o que ela quer? Ela quer a agenda, a mãe disse. A Marcília disse: todo dia quando ela chega fica puxando o zíper para abrir a bolsa e tirar a agenda. Aí a mãe tira.

Interrogo:

– Será que dava pra acompanhar ela abrindo a bolsa, mas ir acompanhando e não fazendo por ela?

– *É. É o que tô tentando* – diz Rita. E continua: – Um dia, a professora chegou aqui desesperada: a Rejane tava completamente descontrolada. Foi bem no momento do recreio. Falei: ela não tem concepção de tempo, horários e regras. E vocês vão oferecer outras coisas que desenvolvam o interesse dela aqui. Então fui lá, folheei a agenda dela e falei: olha, Rejane, a menina (apontando fotos da agenda)[...] O que ela tá fazendo? Coloquei a mão dela na agenda dela, na agenda de um colega, falei qual era a dela, a do colega[...]E fui dizendo: Então vamos sentar[...] Aí ela foi sentando.

Rita prossegue:

– No planejamento, a professora mostrou uma atividade que tinham feito e disse: Como ela vai fazer uma atividade como essa? Falei que a gente podia trabalhar a percepção dela dos espaços, dos horários, o antes, agora, depois[...].

Rita propôs um mapa relacionando as atividades que Rejane realiza na escola em ordem cronológica. O tempo, a relação do sujeito com a cronologia, é uma operação da consciência, das leis do processo secundário. Escutamos essa marcação no trabalho de Rita: a importância da instauração de um ritmo, de uma marcação da diferença entre os tempos, marcação da diferença do que se faz no tempo. Nesse tempo há uma apresentação mais insistente do tempo partilhado,

aquele em que “determinado grupo faz assim”. Na escola Rita trabalha, de um modo geral, com a marcação desses tempos. Quanto ao percurso de Rejane, vejamos como essa dimensão do trabalho da escola – a marcação dos tempos – se particulariza:

- O momento de entrar, marcado pela acolhida no pátio.
- O momento de ir para a sala, marcado pela fila.
- A saída da sala para o recreio, marcado pelo sinal e pela indicação da hora.
- O recreio, com o momento de ir à mesa lanche e o momento de correr e brincar no pátio.

A forma como as atividades são vividas na escola nos mostram, a todo instante, uma operação de regulação pulsional. Ênfase, portanto, na organização do tempo e do espaço escolar, um aspecto que me parece próximo do que Rita põe em relevo: a instauração de uma ordem que articula o acontecimento ao nome e que articula o sujeito ao seu semelhante. Há ênfase na relação entre acontecimento e nome (a nomeação *per si*) quando a escola insiste na instauração de um ritmo e ênfase na função do fazer “como se” quando insiste no “fazer segundo a imagem do outro como semelhante”. Na nomeação e no ritmo há prevalência do simbólico - do que diz respeito à alteridade - e no “como se” há prevalência do imaginário.

A abertura para a participação de Rejane nos diferentes momentos da escola, no entanto, tem mobilizado uma resistência que tentamos ultrapassar. Resistência da mãe, da professora e dos funcionários da escola. Em relação à mãe, Rita passou da surpresa em relação ao recreio à ideia de poder dar sugestões que seriam ou não acolhidas pela mãe. Aqui se coloca uma questão difícil: qual a fronteira entre escutar e acolher as decisões da mãe e a escola ser permissiva demais? Ou seja: até que ponto a mãe pode decidir as atividades que se faz na escola? Até esse momento, a decisão de Rita e da professora é de estabelecer a possibilidade de que Rejane chegue de fato na escola. Um ano está terminando e a mãe cada vez mais se interessa pela escola. Não fala em tirar a filha e demonstra escutar as leis da escola cada vez mais. Alguma coisa está se passando do lado da mãe. Embora o recreio seja ainda um tema difícil, Rejane já lancha com as outras crianças sozinha, fica na fila sem que a mãe fique ao lado e Rita falou sobre chegar na hora da acolhida, no pátio, e não depois. A mãe leva agora Rejane na hora da acolhida e lá, no pátio, não fica ao lado de Rejane, que corre junto às outras crianças.

Rita e eu sustentamos essa direção de trabalho, elaborando passo a passo as mudanças vividas por Rejane, pela professora, pela mãe, ou seja, conseguimos fazer frente à nossa angústia

e resistência a partir da sustentação de um espaço de fala e elaboração. Rejane, com os movimentos descoordenados e impulsivos, os gritos, traz para a escola uma instabilidade não prevista, difícil de acolher na ambiência escolar. Com toda essa resistência, no entanto, não escutamos um “não” incisivo e as pessoas que trabalham na escola em diversas funções acompanham esse processo com uma curiosidade que parece barrar uma recusa que seria categórica. Em outras palavras: a abertura para ver o que vai acontecer mobiliza também aqueles que trabalham na escola, e essa curiosidade, esse interesse, acaba tomando uma importância maior do que a recusa a viver algo que lhes parece insólito. Um dia, por exemplo, Rejane corria no recreio com as crianças e eu fiquei no pátio, perto das funcionárias da cozinha. Uma disse: “só fico preocupada que ela entre lá dentro, porque tem pratos e tudo, e ela pode quebrar, se ferir”. Sugeri que fechasse a porta, pois assim ela não entraria e ao mesmo tempo ficaria livre para correr. A moça então disse:

– É[...] a gente olha assim, pensa, meu Deus, como vai ser[...], mas sabe que tinha outra menina que chegou e nem andar andava, nem falava, babava todo tempo[...] aí muita gente ficou contra. Hoje ela vai pra lá e pra cá sozinha, não baba nada, e fala com todo mundo, danada que só[...] Quem sabe o que vai acontecer, hein?

Falas como esta expressam o interesse, a abertura da qual estamos falando. Há uma aposta sendo feita em cada situação e essa dimensão da aposta vai adquirindo espaço na escola.

A direção do trabalho busca, então, sustentar a criança como sujeito de sua história escolar e esse reconhecimento se faz a partir de uma *suposição* que envolve não apenas os professores, mas os alunos e funcionários que compõem a equipe escolar. Nos trabalhos que temos lido sobre experiências de inclusão, observamos a recorrência da indicação de que, na preparação para a entrada na escola, assim como nos momentos iniciais, é fundamental o endereçamento à criança no sentido de lhe falar sobre esta entrada no espaço escolar e de escutar suas questões em torno da escola. Ainda que a relação com Rejane passe pouco pela palavra, o reconhecimento de suas escolhas pode se fazer de diversas formas.

Nesse exemplo do recreio, uma funcionária da escola – uma das cozinheiras – fala do seu estranhamento em relação à Rejane, mas esse estranhamento não coloca em questão sua presença nos momentos de jogos, de brincadeiras, de algazarra no pátio. Os educadores, de um modo geral, podem ofertar significantes e instaurar, em um gesto, uma senha que permite circulação social. É o que Rita faz quando percebe que Rejane pega a mochila na hora de ir para casa. Rita

“escuta” Rejane dizer que é hora de ir. Suas conversas com a mãe e a professora desencadeiam uma série de interpretações. A mãe, por exemplo, passa a observar que Rejane pega a mochila na hora de ir para a escola: – Tá vendo? Ela gosta de vir. Rejane aparece na fala da mãe como quem gosta de vir. Do gesto de pegar a mochila ela supõe um querer que vem da filha.

Rita, como dissemos, ia salientando, passo a passo, a importância primeira de um trabalho envolvendo os acontecimentos do dia, sua ordem, e a dimensão do “fazer como” as crianças de sua faixa etária. Rita havia pro- O primeiro acontecimento[...] uma fila[...] colocar em EVA, o lanche[...] colocar os talheres[...]

Ao observar os efeitos desse trabalho com a relação figura e tempo-espço, a professora achou que poderia aproveitar mais esse construto: toda vez que se fosse fazer uma ação comum nos marcos do cotidiano escolar, ela relacionaria o acontecimento com uma figura. “A professora achou ótimo” – reiterou a Rita, feliz com as expectativas da professora. posto, como dissemos, um mapa relacionando as atividades que Rejane executava na escola em uma ordenação temporal. Nesse mapa haveria a relação tempo e figura – segundo Rita, a figura relacionaria tempo e espaços da escola – o que a professora Marcília chegou a fazer, ordenando um quadro com os acontecimentos e sua marcação num tempo:

– O primeiro acontecimento[...] uma fila[...] colocar em EVA, o lanche[...] colocar os talheres[...]

Ao observar os efeitos desse trabalho com a relação figura e tempo-espço, a professora achou que poderia aproveitar mais esse construto: toda vez que se fosse fazer uma ação comum nos marcos do cotidiano escolar, ela relacionaria o acontecimento com uma figura. “A professora achou ótimo” – reiterou a Rita, feliz com as expectativas da professora.

O nome próprio também começava a ser trabalhado. Rita retoma as primeiras reações da professora, assim como as interpretações e expectativas que dirigia à Rejane:– No caso, ela (a professora Marcília) disse: – O que é que eu vou fazer com uma aluna que não tem um pingo de percepção, que não consegue saber onde está a primeira sílaba, a segunda[...]?

Nos planejamentos, quando se elabora o que se vai vivendo, as coisas começam a mudar:

Rita – Falei que a gente ia começar com o nome dela, mostrar a letra dela, grande... Não só para ela vai valer o trabalho com o nome... estão no primeiro ano...

– E com o nome se trabalha tantas coisas[...] – eu disse.

Rita – Pois é[...] trabalhar o D, passar o lápis na forma, contornar[...] Trabalhar a diferenciação de uma letra da outra. Futuramente ela vai identificar o nome dela[...] Propus também trabalhar

mais o corpo, os movimentos, a música. Ela trabalha pouco isso. Falei que as crianças nesta idade precisam disso, trabalhar a construção das noções através da ação[...]”.

O cotidiano escolar, tantas vezes rechaçado (em que pese o valor da crítica), assume na fala de Rita sua grandeza. O contorno das letras, a apresentação das formas, a cópia por modelos, a associação fina entre gesto e escrita – figura caricata dos manuais didáticos – introduz a criança no complexo jogo da linguagem que, para além da escrita em sua dimensão instrumental, compõe a entrada na cultura como invenção de uma escritura.

– O que você observa de diferente, desde que ela chegou? – pergunto.

Rita – Muita coisa. Se a gente ficar assim, no ideal, a gente pode não ver. Mas hoje ela chega, senta, pede a agenda. Percebe a hora do lanche, vai para a porta só na hora. Já regulou o tanto que come. Eu disse: pra todas as crianças é um prato. Então, para ela também. A mãe disse:

‘– Mas ela grita e chora’. Eu disse: ‘– Mas não dê’. Porque ela comia cinco pratos de comida e depois vomitava[...].

Caciana – Isso vai dando limite para o corpo[...] É até aqui, para além daqui não vai. Como os horários, o tempo, o ritmo, e isso vai permitindo que a criança circule socialmente.

Rita – Estou feliz[...] Não é o que a gente gostaria, como a gente pensa no início[...] Mas se a gente for analisar é um salto grande.

Caciana – É[...] E se não for assim, a gente fica nos ideais[...] E olhar essas coisas muda o olhar que os outros, da escola, dirigem a ela.

As conversas com Rita prosseguiram no mesmo ritmo. Rita contava: em um dos planejamentos, feitos por ela e Marcília, falaram sobre a diferença entre a deficiência intelectual e a doença mental:

– Ela pensou que fosse uma coisa só. Eu também achava isso. Não estamos preparados, acabados; buscamos as respostas, a partir das indagações que surgem. Aí a gente estuda, se forma. Porque também não adianta só a boa vontade.

Seguiram então por outras questões: a sala de aula, como estava e como está agora, as estratégias... Os encontros de Rita com a professora têm a função de pensar a direção do trabalho a ser feito em sala e na escola de uma forma geral. Há diálogo. Mais do que ofertar estratégias ou técnicas de uma para a outra, este é um momento em que a professora pode falar, elaborar e propor, junto à professora do atendimento educacional especializado. O pedido de técnicas ou estratégias padronizadas – que marcam a instrumentalização na abordagem das relações da criança com a escola – têm sido questionado por alguns autores em favor das categorias do

“psíquico” e do “sujeito”. Aqueles que elegem essas categorias trabalham para conferir um lugar para os saberes que se produzem fora do *standard* – um lugar para os saberes que não se propõem a criar intervenções padronizadas. No trabalho junto aos professores, essa escolha exige a construção de um lugar de enunciação a partir do qual o professor produz suas interrogações e trabalha para respondê-las.

Eu via que estar falando da Rejane e pensando na função da escola já colocava em movimento o olhar da professora. A tentativa de não reduzir as ações a um nível instrumental, mas convocar a professora a olhar, a fazer “suposições” era cara ao movimento que assumíamos:

Rita – Ela (a professora) disse: às vezes ela olha, outras vezes, não desenvolve nenhum interesse. Quando dá a folha, ela risca com o lápis. A professora disse que depois que a mãe mudou o comportamento, em relação à Rejane e à turma, mudou assim 70%. Ela achava que a mãe segurava a mão da filha com tanta força que a criança se irritava, e se soltasse ela arranhava, puxava os cabelos[...] Aí dissemos que ela não segurasse, que tentasse conseguir as coisas de outra forma. Marcília, perguntei: – E agora, como é que você se sente? Porque não é ideal, mas nem os outros alunos são. Ela disse: agora estou mais tranquila, vi que ela pode aprender o básico, os comportamentos básicos.

Quando a Rejane chegou, Marcília achava que ela não tinha a menor possibilidade de ficar em uma sala de aula, em uma escola. Agora, ela diz que ela pode. Em outro momento, Rita fala do “olhar” da professora:

– A professora também notou que, antes, tudo que Rejane via colocava na boca; agora, não. A gente não aprende que toda criança vai viver essa fase, de levar tudo à boca? A forma de chegar aos objetos é levando à boca... Antes ela pegava esse telefone, por exemplo, e levava à boca. Agora pega o telefone e diz “alô”, ela já faz isso[...] A Marcília também percebeu.

Caciana – A Rejane tem nove anos. Chegou aqui, a forma como ela chegou, foi onde ela chegou até os nove anos. Em três meses, ela fez um movimento pequeno em relação ao ideal da escola (de ler, falar[...]), mas um movimento grande considerando os nove anos. Quanto tempo ela levaria fora da escola para ter este avanço? Talvez nem avançasse[...] Viria a adolescência, a vida adulta[...] O corpo cresce, a violência muitas vezes aumenta, a fala podia nunca acontecer[...]

Rita – Outra coisa: a mãe disse que ela está emitindo muitas palavras, além de papai, e não falava nenhuma[...] palavras compreensíveis.

É interessante essa convocação dos professores ao olhar, à suposição, à interpretação. Rita, neste sentido, ocupa um lugar fundamental: sua presença provoca um *despertar* dos professores para além do que se pode saber. Esse movimento se alinha ao que discutimos no referencial

metodológico ao falar da “confrontação”, onde:

Através dos relatos que o professor é convidado a fazer diante do grupo, vê-se a importância de ele poder resgatar e se apropriar do trabalho que está desenvolvendo com a criança, pois, partindo-se da premissa de que o que se desenvolve no grupo é uma rede de linguagem, essa fala pode assumir novos desdobramentos à medida que o professor se vê *confrontado* com o seu próprio dizer. Note-se que essa escuta que implica o outro em uma confrontação com seu próprio dizer contribui para que se instalem, no lugar das certezas, perguntas e questões referentes às interpretações que os professores dão às atitudes “estranhas” de seus alunos, sendo visíveis os efeitos provocados por esse trabalho de escuta na relação que os professores passam a manter com eles. (KUPFER/PETCHBERTY, 2010, p. 132).

Diante da solicitação inicial de técnicas e estratégias sobre como ensinar, sobre como “conduzir” uma criança, Rita consegue introduzir um tempo de olhar, um tempo de escutar:

- Fui para a biblioteca passar um vídeo pra turma. Logo que Rejane chegou, gritava e chorava. Quando começou a passar o vídeo, os alunos ficaram calados, e com o som do vídeo ela se acalmou. Achei que ela olhava procurando o som do vídeo. Como se fosse: de onde vem o som?
- Ela olhava pra onde os outros olham? Tipo: pra onde o outro está olhando?
- Não[...] Não olha[...] Mas ela olhava pro cachorro do vídeo[...]
- Assustada, não?
- É. Assustada.
- Aquela coisa da barata[...] Meio fóbica[...]
- É.

A partir desse tempo de olhar e de ouvir é que irão se articular algumas questões: – Por quê a escola? O que a escola quer com essa criança? E a criança, o que pode querer com a escola? O trabalho realizado na escola se realiza então em diferentes níveis e um dos mais difíceis é o que se realiza no âmbito do colegiado de professores e coordenadores. Como observamos anteriormente, para além do acompanhamento da criança e da professora de sala de aula, uma série de situações envolvem toda a escola, o que nos aproxima ideia de que a inclusão mobiliza a construção de novos saberes e práticas, desestabilizando a ordem institucional. O aluno psicótico traz para a escola o imprevisível, desestabilizando a tendência institucional de fortalecer os dispositivos de controle.

Outra questão que se coloca na escolarização de crianças psicóticas no ensino regular, como também indicamos, se refere ao perfil e à formação do professor, o que implica em transformações no âmbito das práticas. Esses alunos, como Rejane, chamam atenção por seu

comportamento *sui generes*. Diante de tais circunstâncias, é importante trabalhar na direção de uma maior abertura dos que fazem a escola para o que se apresenta como fora da ordem; para o que se apresenta como pergunta como que de pesquisa. Essa abertura, no entanto, não quer dizer situar o aluno em um regime de exceção: a escola pode sustentar intervenções que possam inserir a criança num ordenamento.

Observamos, também, a importância de considerar cada experiência em sua singularidade, de forma a não esperar das técnicas padronizadas as respostas para os impasses de cada experiência. Como vimos, a proposta inclusiva acentua a transformação da escola – o que significa uma ultrapassagem da mera adaptação do aluno “deficitário” a um ordenamento institucional rígido.

Destacamos, ainda, o que encontramos no levantamento de pesquisas e de experiências que envolvem os modelos de integração e inclusão. No modelo que estamos a pesquisar – a inclusão individual em classe regular – autores enfatizam a heterogeneidade de situações a que ele se dispõe pela falta de sistematização e circulação de um saber construído a partir de experiências (BURSZTEJN/GERBER, 2001). Um obstáculo enfrentado nesse modelo é que os professores que atuam junto às crianças, geralmente criam sozinhos seus dispositivos - pouco referindo-se a um saber já construído e sem qualquer espaço de reflexão e escrita – e além disso não se garante o financiamento de acompanhantes por não existir uma política que regule essa figura na escola.

Observamos que o professor do Atendimento Educacional Especializado - figura estável na escola de acordo com a política atual do MEC –, permite a modificação desse quadro, na medida em que sua figura pode catalizar reflexões no grupo de professores e nos trabalhadores que compõem a escola de uma forma geral. Esse professor é também a figura que garante a junção de esforços e a “continuidade” dos avanços conquistados por determinada criança. Do professor do Atendimento Educacional Especializado depende a transmissão de saberes entre os professores, em especial, e o dialogismo que, então, neste percurso se instaura e que envolve os vários sujeitos em interrelação – docentes, trabalhadores da escola, crianças, pais, etc. Vimos, mesmo, emblematicamente, como observamos nas passagens de ano, que os professores que já estiveram com uma criança irão conversar com os professores que irão recebê-la através de encontros organizados pelo professor do Atendimento Educacional Especializado.

Rita e Vanessa realizam um trabalho permanente junto aos professores das salas dos alunos e também junto aos outros professores, coordenadores, diretores, merendeiras, bibliotecários, etc.

A atuação dessa figura, então, pode contrabalançar a constatação de que a inclusão individual em sala regular gira em torno do professor de sala, de que a maior ou menor disponibilidade do professor se liga diretamente às possibilidades de movimentação do aluno na escola. Sua figura pode trabalhar contra a ideia de que o aluno é “assunto da professora” e pode também promover a circulação de saberes e experiências entre os professores – tanto no âmbito das trocas entre os professores *da* escola como no âmbito das trocas *entre* as escolas. Seu trabalho pode contribuir – como observamos com Rita e Vanessa – na “continuidade” do trabalho feito junto às crianças. Um ponto ainda a observar é a crítica, nesse modelo, da garantia de um profissional que funcione como referência para a criança, já que cada escola decide contratar ou não esta figura. Na atual política, cada escola deve contratar o professor do AEE – e como estamos a ver, isso é um inegável avanço.

O problema que se coloca é o de sua formação e também o da grande demanda de trabalho para uma só pessoa, pois para cada escola está prevista a contratação de um professor. Consideramos também que deveriam ser pensadas “ilhas” ou “centros” que atendessem a várias escolas e que contassem com profissionais de diferentes áreas. Esses profissionais poderiam aportar diálogos e olhares distintos sobre as experiências escolares, mantendo a linha comum de atuação “junto” às escolas, ou seja, interrogando como seus saberes podem pensar as experiências que se situam no âmbito da Educação. Psicólogos, psicomotricistas, fonoaudiólogos, poderiam, a partir das especificidades de sua formação, atuar a partir de problemáticas propriamente “escolares”, o que evitaria o excesso da “medicalização” e a redução da riqueza e amplitude das visões ao modelo da bio-medicina, bem como instauraria uma permanente busca de resolução teórica dos problemas da prática escolar. No âmbito da escola, o rigor poderia ser preservado pelo “recorte” da atuação, pela valoração da instância do aspecto educacional como aglutinador de todos os esforços, já que sabemos que não é o espaço físico que garante um tipo de discurso.

Retomando o percurso de Rejane, as dificuldades vividas pela professora vão sendo acompanhadas através dos encontros com Rita, mas não deixam de surgir outras dificuldades, como as que envolvem a apreensão dessa problemática da inclusão pelos outros professores:

Rita – Uma professora chegou para a coordenadora: 'tá terminando o ano[...] já ouvi dizer que essa menina vai sair da Marcília e vai pra mim[...] Se for, pode organizar aí a minha transferência'. Eu disse: – 'Olha, nós nem traçamos a estratégia de atendimento, nem de trabalho em sala, ainda[...] Para que esse desespero? Ela foi atendida só três meses, só tivemos planejamento uma vez. A

Rejane tem dificuldades, mas você pode receber um aluno considerado normal e dar muito mais trabalho[...] Todos concordaram. Falei na reunião com os professores. A professora, então, não disse mais nada, ficou calada.

Rita observa que Marcília é novata – chegou agora na escola e é sua primeira experiência de ensino – e, com todos os problemas, está recebendo a Rejane.

Rita – Ela não faz objeções às sugestões[...] Já percebeu que a gente não está lhe encostando na parede[...] Também vivi o mesmo impacto[...] com a Rejane.

Outra passagem mostra como essa relação com os professores é organizada:

Rita – Eu gostaria de começar pelo primeiro ano da professora Marcília. A coordenação não fez nenhuma objeção. Por conta de a professora estar recebendo a Rejane, está com uma dificuldade maior, assim como eu também na sala de atendimento, e precisamos pensar estratégias. Todos os professores concordaram, inclusive a professora[...] Porque os outros meninos já estão na escola, esses encontros já acontecem; então, eles já têm uma habilidade ou outra, pois eles já tiveram outros alunos. Mesmo que não seja a mesma deficiência, tem coisas que eles já pensam, que já fazem, uma situação ajuda a pensar outra[...] e a Marcília não. Já nos encontramos na primeira semana, logo que a Rejane chegou, porque ela estava desesperada. E me importou bastante quando ela chegou e disse: 'Rita, eu vou dizer: agora eu consigo respirar'. Sabe, já é alguma coisa[...]

Prossegue mais adiante:

Rita – Ela disse que a Rejane gritava, aí a mãe gritava mais ainda. Aí ficava totalmente sem[...] Eu disse que ela podia dizer: não grite, que ela vai procurar te imitar[...] Fale com ela – ajuntei. Mas, acho que a gente tem que ir com calma, tentar que a professora repense essa estrutura. Porque, se por acaso ela dá sempre aquela aula, como fazer com que uma criança como a Rejane sente, abra uma agenda e escreva? Uma agenda que não tem figura, nada! Não tem as fases da escrita? Ela dá mais ênfase à figura, depois às letras, então[...] até chegar[...] Uma criança que está numa fase de interesse pela gravura, pelas figuras, e você dá o lápis e pede que ela escreva[...] Se o interesse dela é colar, são as figuras naquele momento[...] Dê uma figura, trabalhe com gravuras[...]

Caciana – É que de um modo geral, na escola, ainda há muito a ideia de que o interesse da criança mostra só que ela quer burlar ou transgredir os interesses do que a escola quer apresentar, ao invés de considerar também que se você for apresentando o que interessa a ela, outros interesses vão surgindo.

Rita: – Não que a sala vá se transformar num parque de recreação, apenas, mas[...] é bom mais atividades lúdicas que desenvolvam na criança o mesmo sentido.

Caciana – Trabalhar o que está previsto em termos de conteúdo de outra forma, com outras atividades[...]

(Rita) – É.

A atuação de Rita opera com a interrogação, com o tempo de olhar e ouvir do professor, mas essa interrogação não se faz sobre um fundo de relativismo e indiferença, precisando se sustentar numa aposta. Rita, em sua decisão de apostar, funciona abrindo as possibilidades de interpretação e atuação da escola. Assim, faz resistência ao que seria um “ato demissionário” por parte *da* escola: não se interrogar sobre sua função em relação às crianças psicóticas e simplesmente fechar-lhes as portas. Na passagem seguinte, aparecem nuances da relação entre a

professora do atendimento especializado e o professor de sala de aula:

Rita – Então, a gente tem que ver a estrutura, cada profissional tem a sua estrutura, eu não posso chegar lá mexendo na metodologia da pessoa. A professora é uma pessoa que está chegando agora, ainda não tem segurança do que defende, mas é uma pessoa bem aberta quando se sente segura; graças a Deus ela sente segurança no meu trabalho. Eu já consegui dizer que o meu interesse é no avanço da Rejane, que não estou aqui para investigar o trabalho dela, para aprovar ou desaprovar. Tento mostrar assim: eu sou professora também. Não vou sair por aí falando do trabalho dos outros? Cada um é um, sua metodologia você escolhe[...] Querer impor, sabe[...] não é por aí.

Caciana – O que não quer dizer que não se possa dialogar, refletir junto. Saber o que se passa em sala pra pensar[...]

Rita – Exatamente. Aqui, graças a Deus, aqui a gente tem uma relação[...] Entre a sala de atendimento e os professores[...] É muito bom. Porque assim[...] Tenho a liberdade de entrar na sala de qualquer professor na hora que eu quiser e entender, sem avisar, sem problema[...] Mas eu marco um espaço, faço questão, só vou lá pra observar a criança e tal. Ela nem quer saber, também não se sente constrangida[...] Como se eu fosse a parceira dela. É a criança que é a questão. Isso é muito importante. Foi muito difícil conseguir isso.

Caciana – Muda tudo.

Rita – Muda. É outra coisa. Então, o quê que eu vejo: lá é nuca atrás da nuca. A forma como ela estrutura a sala. Como a Rejane tem problemas na interação, na relação com o grupo social dela[...] seria necessário que se colocasse[...] Eu falei também pra ela que a pessoa que não tem a cognição muito desenvolvida sente dificuldade na mudança, toda hora mudança, toda hora mudança[...] Não que você trabalhe a repetição, eu disse, mas ter uma estrutura organizada, uma rotina organizada[...] Sempre[...] vê[...] você vem na fila, o que você faz primeiro? Uma música[...]

Caciana – Uma coisa que marque um ritmo[...] é a marcação[...]

Rita – É. Não aquela mesma música, mas *aquela mesma estrutura*, seguir a sequência, aquele ritmo[...] Isso é bom para os meninos que não têm a cognição tão desenvolvida, como a Rejane, e para os outros. Eu disse pra ela: não é receita, são sugestões de atividades, de organização. Sugestões que podem ajudar no futuro[...] ([...]) O aluno sentado um na nuca do outro, isso não é bom nem pra gente que é adulto na faculdade, que dirá uma criança que querem ter aquele contato do olho no olho; tem mais aquela questão da emoção do outro, para você poder emitir a sua, né?

No trabalho que se realiza, a colaboração entre Rita e Marcília é fundamental, e corresponde ao suporte consultivo, “que ocorre quando um ou vários adultos, muitas vezes um professor especializado, encontra-se regularmente com um professor de sala de aula para trocar informações sobre o progresso do estudante, avaliar a necessidade de adaptar ou complementar materiais e solucionar problemas em conjunto” (FIGUEIREDO, 2010, p. 64). O trabalho de Rita – como professora do AEE – também se aproxima das funções do acompanhante indicadas por Bursztejn e Gerber (2001, p. 65):

- *Apporter une contenance psychique, en assurant l'élaboration des excitations destructrices (les enfants psychotiques vivent souvent de façon dramatique leurs incapacités ou leurs « fautes ») pour préserver leur intégrité psychique ;*
- *Une fonction de relais afin que les demandes scolaires adressées à l'ensemble des élèves puissent être entendues par chacun, et surtout qu'elles puissent être utilisables (cette notion de relais ou de médiation entre la demande orale et la réponse écrite apparaît centrale) ;*
- *Enfin, une fonction de « lien, de transmission » entre le monde de l'hôpital et celui de l'école pour dépasser les phénomènes de clivage si fréquemment à l'œuvre chez les autistes⁵⁵*

No nível da família da criança, como vimos, as questões apresentavam-se também complexas na sua interação com a escola. E esta complexidade se expunha na reflexão da professora do Atendimento Educacional Especializado ao elaborar a inclusão da criança com necessidades educativas especiais na escola. Já observamos elementos importantes nesta relação escola-família (por exemplo, na relação de Rejane com a mãe). Vimos a elaboração crescente da professora do Atendimento Educacional Especializado sobre seu próprio trabalho, a forma como as professoras do atendimento especializado e de sala de aula intercambiavam saberes, nem sempre isentas de conflitos, e mesmo observamos como todo o corpo de professores e outros trabalhadores iam compondo novos olhares em relação ao processo de escolarização de Rejane.

3.2.2.4 Fazer como os outros: o jogo entre o igual e o diferente

Para Rejane, a ênfase no “como se” produz o destacamento de algo, do campo do outro, que faz para o sujeito a função de sustentação de uma identificação. Como se viu, Rejane senta na cadeira como os outros; fica na fila; pega a mochila na hora de ir para casa; retira a agenda da bolsa como os outros fazem no início da aula, senta-se no refeitório para lanchar junto aos colegas da sala de aula... Como estamos a afirmar, Rejane passa a fazer “como os outros” – e essa conquista se relaciona, a nosso ver, com o registro do imaginário, que é o registro do funcionamento do eu como outro. É o registro que diz respeito à sustentação do eu como

⁵⁵– Aportar uma continência psíquica, assegurando a elaboração das excitações destrutivas (as crianças psicóticas vivem sempre de uma forma dramática suas incapacidades e suas faltas) para preservar sua integridade psíquica; –Uma função de ligação (de mediação)) para que as demandas escolares endereçadas ao conjunto dos alunos possam ser entendidas por cada um e, sobretudo, que elas possam ser utilizadas (essa relação entre a demanda oral e a resposta escrita parece central); –Enfim, uma noção de ligação - elo - de transmissão entre o mundo do hospital e aquele da escola para ultrapassar os fenômenos de clivagem tão frequentemente em ação (em atuação) nos autistas.” [tradução nossa].

unidade, como instância unitária, a partir de uma imagem que lhe é exterior. Podemos dizer então que a escola vai exercer um papel fundamental, uma vez que ela nos solicita a “ser como os outros”, e essa experiência para uma criança que vive um estado de dispersão e apresenta uma problemática em torno da constituição do eu, será de inegável valor. Estamos nos referindo à face imaginária que no processo de escolarização coloca em jogo a dimensão de alienação a uma imagem. O agenciamento à imagem, feito pela escola, ao convocar o “ser como os outros” do sujeito psicótico, contribuiria para o ordenamento do que se encontra disperso, e que passa a ser organizado sob a égide de uma instância unificadora – o eu.

Esta dimensão do *como se* pressupõe uma vertente imaginária – de fazer eco à imagem do outro – e uma vertente simbólica que situa o Outro de acordo com o ordenamento dos “lugares”. Uma ordem simbólica que situa o sujeito no plano de uma ordem coletiva e uma forma imaginária que, alienada à imagem, exclui os objetos não-especularizáveis. Gerber e Bursztejn (2001), quando se posicionam contra a inclusão em classes terapêuticas, dizem que esta perspectiva não permite a ultrapassagem de uma lógica puramente utilitarista. Os autores criticam, nesta lógica, a perspectiva que reúne os sujeitos *pelo* autismo. De fato, o agrupamento por esta via – do autismo – opera por exclusão de outra via: a que interroga o trabalho a ser realizado pela escola.

A realização dessa pesquisa nos permitiu afirmar a importância de um trabalho que opere com a convocação do sujeito à escrita e à produção de objetos que circulem entre os homens – funções primordiais da escola. Berger e Bursztejn interrogam: o que é um *aluno* autista?

À l'évidence, un certain nombre des « techniques de travail » qu'elle a créées sont efficaces. On peut même dire que cette approche tend à s'adapter si parfaitement au fonctionnement autistique qu'elle a l'effet d'une prothèse, aux propriétés remarquablement contenant, voire sédatives pour l'enfant autiste. Revers de la médaille, le déficit posé au principe même de l'autisme ne permet guère de dépasser une logique purement utilitariste, encore moins d'espérer une évolution plus structurale. L'enjeu de notre pratique est plus risqué. Au-delà de la réflexion sur les mécanismes psychopathologiques, elle nous amène à nous poser cette question : « Qu'est-ce qu'un élève autiste ? ». Or, c'est bien autour de la question fondamentale de la possibilité pour un enfant psychotique de devenir un élève que se joue la possibilité d'une scolarisation qui ne soit pas du semblant ou qui n'obéisse pas uniquement à des demandes adaptatives⁵⁶ (BURSZTEJN/GERBER, 2001, p. 64).

⁵⁶“Evidencia-se que um certo número técnicas de trabalho que foram criadas foram eficazes. Podemos mesmo dizer que essa abordagem tem uma tendência a se adaptar tão perfeitamente ao funcionamento autístico que ela tem o efeito de uma prótese, com propriedades marcavelmente continentas, podendo ser até sedativas para a criança autista. O outro lado da moeda é que o déficit situado no próprio princípio do autismo não permite (a essas técnicas) ultrapassar uma lógica puramente utilitarista e muito menos esperar uma evolução mais estrutural. O que está em

É justamente em torno da possibilidade, para uma criança psicótica, de vir a ser um aluno junto a outros, que se situa a possibilidade de uma escolarização que não seja apenas *semblante* e que não responda unicamente a demandas adaptativas. Para Bursztejn e Gerber, é necessário precisar quais mecanismos psicopatológicos – aqui buscam introduzir o “psíquico” – configuram, de maneira determinante, a possibilidade mesma de escolarização e os dispositivos pedagógicos mais interessantes. No que diz respeito às crianças psicóticas, afirmam os autores:

Pour les enfants présentant des troubles psychotiques entrant dans le cadre des dysharmonies psychotiques, les difficultés de scolarisation tiennent surtout à l'expression à travers le comportement des difficultés du contrôle pulsionnel, les difficultés se traduisant en particulier par l'irruption, à l'occasion des diverses activités d'expression qui leur sont proposées, d'une fantasmagorie inquiétante (mort, dévoration, etc.). Les troubles de la symbolisation, réparables surtout dans les activités abstraites et lorsqu'il s'agit d'organiser un récit, n'empêchent généralement pas les apprentissages de niveau primaire. Mais ces enfants sont particulièrement sensibles aux situations d'échec, vécues comme des menaces à leur intégrité. Aussi est-il indispensable que le cadre de la prise en charge – surtout à l'école – soit suffisamment « contenant » pour faire face à des moments d'agitation ou d'angoisse⁵⁷ (BURSZTEJN/GERBER, 2001, p. 63).

Se os sujeitos não serão reunidos pelo autismo, são outros os pontos de ordenamento da experiência que se proporá à criança: a ênfase irá recair sobre a possibilidade de engajamento em uma organização escolar, ao ritmo de uma classe e o abandono das manifestações mais espetaculares em favor de filiações a “nomes” que permitem alguma inscrição na ordem social. Rejane, ao entrar na escola, era vista como uma espécie de “bicho”, as pessoas não sabiam como se dirigir a ela, então só se dirigiam à mãe. Não havia, para o outro, significante que pudesse agenciar o endereçamento: “o que é ela?”. Entrando na escola, a “criança” e a “aluna” modificam essa situação e já podemos observar adultos e crianças que se endereçam à Rejane a partir da

jogo em nossa prática é mais arriscado. Para além da reflexão dos mecanismos psicopatológicos, ela nos leva a nos questionar: 'o que é um aluno autista?'. Ora, é bem em torno da questão fundamental da possibilidade para uma criança psicótica de tornar-se um aluno que se coloca a possibilidade de uma escolarização que não seja *semblante* ou que não obedeça unicamente às demandas adaptativas”. [tradução nossa]

⁵⁷“Para as crianças que apresentam transtornos psicóticos, entrando no quadro das desarmonias psicóticas, as dificuldades de escolarização adquirem expressão sobretudo através do comportamento de dificuldade de controle pulsional. As dificuldades se traduzindo em particular pela irrupção, na ocasião de diversas atividades de expressão que lhes são propostas, de uma fantasmática inquietante (morte, devoração, etc.). Os transtornos da simbolização reparáveis sobretudo nas atividades abstratas e quando se trata de organizar um discurso não impedem geralmente as aprendizagens de nível primário. Mas as crianças são particularmente sensíveis a situações de fracasso, vividas como ameaças à sua integridade. Dessa forma, é indispensável que o quadro da tomada de responsabilidade, sobretudo na escola, seja suficientemente continente para fazer face aos momentos de agitação e angústia”. [tradução nossa]

suposição de que ela é uma criança e uma aluna.

Se observamos, por exemplo, o trajeto de Van Gogh, iremos encontrar um trabalho de *inscrição* desta natureza na filiação ao “artista” e ao “pintor” e um trabalho de *composição* que atuava por outra via – uma via de superposição da realidade “monocórdica” da melancolia por *outra* realidade de “relevos” e “cores” da matéria das tintas. A composição é encontrada na melancolia como efeito de um trabalho de cura.

Se uma criança estuda na classe regular, está em contato com os *significantes* que organizam o mundo das crianças da sua idade e do seu bairro. Seu trabalho será ordenado pelos significantes trazidos pelas outras crianças e que compõem a experiência de um “enxame” de crianças que, ao falarem, “escrevem” suas marcas e seus lugares. As brincadeiras, os temas de discussões e conversas, as roupas, as palavras – todos esses elementos são apresentados à criança como índices de filiação, construindo algum relevo na desertificação de seu mundo. Com outras crianças – que estivessem reunidas sob a rubrica da psicose, do autismo ou da deficiência intelectual – a filiação aos nomes da cultura ficaria achatada sob a predominância das identificações imaginárias postas em marcha através das aquisições funcionais.

Retomando ainda a ênfase proposta por Bursztejn e Gerber, o professor sustenta seu lugar permitindo que as crianças estabeleçam relações mais estruturadas e mais abertas às trocas humanas. A escrita, segundo estes autores, permite às crianças conquistar um saber apaziguador: “(...) *on pourrait dire que ce savoir relativement abstrait, qui semble très neutre, a une fonction d’apaisement, de consolation*”⁵⁸. De fato, o percurso que percorremos nos confrontou com a escrita de uma forma radical. E é claro que este confronto não se deu por qualquer “universalidade” absoluta que convocaria o sujeito “naturalmente” à escrita, mas ao fato de que pudemos testemunhar a resposta que o sujeito produz diante da convocação civilizatória que a escola lhe dirige. Convocação que se dá através da apresentação de sua escrita, através da transmissão das normas da língua. Então, não se trata de acompanhar o florescimento de qualquer capacidade inata que irá acontecer “se deixarmos”, mas de realizar – no trabalho de apresentação de uma forma de escrita à criança – um trabalho civilizatório que se assenta num ato de extrema renúncia pulsional e de submissão às normas que advém do campo da Língua – do Outro da língua, do código. Isso em meio ao respeito à singularidade de cada um.

O fato de que a escola privilegie um objeto – a escrita – não é sem consequências no caso de crianças para quem o Outro se encontra em posição de aniquilar o sujeito. A apresentação de

⁵⁸Podemos dizer que esse saber relativamente abstrato, que parece muito neutro, tem uma função de apaziguamento, de consolação.

seu “funcionamento” – o funcionamento da Língua como funcionamento do Outro – permite à criança psicótica proteger-se dos caprichos de um Outro sem barra na medida em que pode esquadrihá-lo, bordeá-lo, escrevê-lo. A aquisição da escrita – como submissão às normas de uma forma de escrita – equivale à possibilidade de operar com o gozo do Outro a partir de letras – é que é da escritura do Outro que se trata na alfabetização de uma criança psicótica.

Pudemos ver, no percurso da reflexão que vimos de fazer com a professora Rita e as observações na escola, que Rejane começa a tomar um traço do outro e com ele se identifica. Se este algo destacado – um traço – tem uma certa consistência conferida pela palavra, pela nomeação, o sujeito fica mais *amarrado* (ideia de um nó) a um traço, ou seja, esse traço passa a fazer peso, fazer relevo na inscrição do sujeito. A posição “fora” do discurso de Rejane pode ser tocada pela inscrição de nomes que façam peso e permitam algum nível de localização do sujeito em meio à dispersão psicótica.

Até agora, os efeitos no nível imaginário são prevalentes: Rejane faz “como se” ao nível da imagem do outro, não estando esta imagem ancorada em um significante que lhe marque com uma alteridade irreduzível. Ir para uma sala específica, sentar na cadeira, segurar o lápis e riscar no papel, pegar a agenda, abrir a mochila, correr, correr atrás da bola, comer sozinha, comer na mesa, são gestos realizados na escola, gestos tomados à semelhança do outro no espaço da escola. O passo a seguir e sustentar é aquele que confere à marca seu lugar, ou seja, o passo que confere espaço para a “marca” – as imagens tomadas do outro e realizadas no sujeito, os gestos dos alunos, serão atrelados ao significante, fazendo funcionar o duplo registro do signo: o do significante e o do significado. Marca e imagem, traço e significação podem ser, então, explorados na nomeação dos gestos e dos objetos.

Desse lado da marca, do traço, dirigir-se à sala passaria a inscrever-se num campo de escolha: além de ir para um lugar (como agora) e não para todos os lugares (como no início), Rejane poderá inscrever uma diferença entre ir para a sala e ir para o pátio? Para além de fazer “como” os outros, poderá haver aí a inscrição de uma diferença, que pressupõe uma perda, uma ausência? Ir para a sala é não ir para o pátio. Aqui temos a entrada da marca que, fazendo diferença, opera de forma diferente da sustentação imaginária que confere unidade ao corpo, por exemplo, mas não permite ainda que este corpo seja sustentado pela alteridade da marca, do nome. Pensamos que algo dessa ordem começa a se anunciar quando, por exemplo, no recreio Rejane se dirige à sala do atendimento para buscar a bola.

A possibilidade de que esteja em todos os momentos da escola lhe permitirá a abertura de

suas experiências, a colocação em cena do “como se” em diferentes situações, o jogo com a diferença dos espaços e do tempo. A introdução de diferentes espaços, atividades e tempos, confronta-se com a repetição mortífera da vida de Rejane. Daí o lugar conferido, nas elaborações sobre sua escolarização, à sua participação nos rituais escolares.

3.2.3 Terceiro tempo

É interessante como o fato de buscarmos novos caminhos de ação e reflexão levava Rita a tentar configurações de conjunto, produzindo leituras que recompunham todo o percurso vivido. Uma nova análise de nossa ação gerava toda uma reorganização na conversação e no movimento que deslocava permanentemente nosso olhar. As avaliações que se fazia do caminho, então, tomavam o seu lugar próprio: o de gerar reflexões para reorientar o percurso da vida escolar:

Rita: – Ela participou de um momento que nunca tinha participado. Para ela foi uma coisa absurda[...] Ela que nunca saía, não via outras crianças[...] Ficava ali na casa dela, trancada junto com a mãe dela[...] Quando chegou na escola viu aquilo como se fosse uma coisa absurda. Ela chegou aqui num estado de[...] totalmente de incompreensão[...] Foi a impressão que eu tive. Era como se ela fosse assim[...] um bicho, assim, uma coisa indomável[...] Chega eu digo assim, do meu jeito (risos): “Esse jogo é apostado”[...] porque[...]. (risos)[...] eu olhei assim e disse “meu Deus do céu!”[...] O que vou fazer da minha vida? Vou pegar todos os livros e colocar debaixo do braço[...]’ Eu nunca tinha visto[...] Atendo oito pessoas com deficiência intelectual[...] porque eu vi na Rejane um comportamento[...] assim, dos piores que eu já presenciei[...] Sei que a gente não deve igualar, mas eu achei que algo estava além da deficiência intelectual. Eu fiquei achando[...] Deus, ela treme toda[...] Além dela babar, o olho não pára, não fixa[...] Não pára, grita[...]

Rita prossegue analisando o percurso de Rejane:

Rita – Depois ela começou a ficar, a sentar[...] a mãe não ficava mais segurando. Passou a não comer mais o papel, o lápis[...] passou a não puxar mais os cabelos dos meninos[...] Mesmo gritando, fazendo uma coisa ou outra, assim, ela estava tipo se adequando, se adaptando. A mãe já não ficava mais segurando[...] Quando a gente apresentou o outro momento, que foi o recreio[...] que foi a partir de quando falamos do recreio, que a gente achou que era importante a Rejane participar, que era importante o recreio, nesse momento era importante a mãe soltar, deixar um pouco a Rejane com as crianças e tal[...] Quando Rejane participou, que ela voltou para a sala, ela já não quis ficar ali, preferiu o recreio.

Caciana – Não quis mais apenas a estrutura da sala de aula[...]

Rita – É. Acho que ela conseguiu[...] observar, nesse momento, e ela conseguiu perceber[...] achar que aquele momento de correr com a bola é melhor do que estar na sala de aula sentada na cadeira. E ela não vai poder, não é? Ficar o tempo todo correndo com bola. Ela vai ter que saber, perceber[...] vai ter que absorver esse conhecimento, através dessa interação, dessa experiência que ela

vai vivenciar, que tem a hora do recreio, a hora de estar na sala, a hora de ir para o refeitório, a informática, que ela quer ir também, e todos os momentos. Só que isso, como eu disse para a mãe, é um processo[...] de dentro[...] é um movimento dela[...] E vai ter dias que ela está[...] como a mãe mesmo diz e a professora[...] incontrolável na sala. Porque ela só quer sair pra fora[...] só quer sair[...] E o que eu observei também, como eu te disse, é que, antes, ela não sabia o caminho da sala. Ela já aprendeu o caminho da sala[...] Quando a gente solta no portão ela vai direto para a sala. Se por acaso ela viesse no portão e eu viesse ali pelo meio, como já aconteceu, ela já olha pra cá, ela já me relaciona a esse local e quando ela não me vê, que ela chega ali, ela já conseguiu perceber que é na sala que ela tem que ir. Então, a mãe solta sua mão e ela já vai para a sala. Antes, ela corria para qualquer lugar, ou, antes ela não corria, num primeiro momento, que a mãe não soltava. Depois é que ela corria assim sem direção[...] Agora ela já vai para a sala dela. Era aleatório[...] ela não sabia de forma nenhuma aonde ia[...] agora ela já sabe e já vai. E o que é que eu acho? Não sei o que você acha[...] Eu acho[...].

Desse ponto em diante, Rita se pergunta sobre a sala de aula. Se Rejane quer o recreio, experiência de prazer, como fazer para que seja possível estar em sala? Retoma, então, o planejamento que irá realizar no próximo ano com a professora e a importância de continuar na direção do trabalho com o nome próprio, com as gravuras e sua relação com os nomes, com as demarcações do tempo. No atendimento, que realiza individualmente com Rejane, a ênfase incide em construir sentido para os gestos e cenas que Rejane monta. Quando Rejane pega as bonecas e empurra, Rita começa a formular frases que acompanham o que Rejane faz, ao mesmo tempo em que interroga o que está fazendo.

Um exemplo do trabalho de produção da “marca” que estamos a observar: um dia Rejane pegou uma garrafa cheia de tampas de refrigerante e atirou todas ao chão. Partiu em direção a outro objeto, como faz sempre. Rita lembrou, então, que a mãe de Rejane havia dito que ela adorava gol, quando assistia um jogo de futebol com o pai adorava a hora do gol. Rita pegou uma tampa e disse: um... fazendo o som do gol. Como Rejane olhou nesse momento para a tampa e para ela, que fazia o som, continuou: dois... E seguiu de tampa em tampa. As tampas eram colocadas de volta à garrafa. Rejane ficou olhando. No dia em que retornou à sala, para outro atendimento, se dirigiu à garrafa de tampas e, de forma descoordenada - como dissemos, seu corpo apresenta uma espécie de “palpitação”, o que confere a cada gesto um ar descoordenado - começou a reproduzir os gestos que Rita havia realizado. Pegava as tampas, de uma em uma, e lançava ao chão. Não lançou todas de uma vez e a cada vez que pegava uma tampa o movimento de seu braço dava uma parada, uma pausa. Lembremos que a marca não evoca, não representa. A marca responde por outra coisa: ela é efeito de um procedimento de decantação.

O trabalho de Rita junto à Rejane privilegia essa assunção da marca. Para além da

comunicação, Rita se volta para a “marca”. Como Rita entende esse seu modo de proceder junto a Rejane? Ela observa que a escola é um lugar que ensina as crianças a não se relacionar “de forma direta” com os objetos do mundo. Para Rita, se Rejane avança na garrafa de tampas e lança todas ao chão, algo “não foi vivido” por ela. Toda a dimensão da “renúncia” se anuncia quando diz: “Como? Voar em cima e derrubar tudo? Vamos lá, com ela, pegar coisa por coisa, tampa por tampa”. E observe que, nessa cena das tampas, Rita lembra que Rejane gosta de futebol (especificamente do gol) e “liga” o ato de pegar “cada tampa” a “um” número (1, 2, 3...). Onde fica o gol? Na melodia. Cada “um”, “dois”, “três” se faz acompanhar da melodia do “gool...”. Rita sabe que Rejane “não entende nada de número ainda”, ainda assim vai lá com o 1, 2, 3... e, surpreendentemente, faz operar uma melodia como marca.

Já em fevereiro a mãe disse que o repertório de palavras de Rejane aumentou e agora há uma “novidade”: quando faz alguma coisa, acompanha sua ação de palavras, como as crianças que começam a falar. Pede água e pede para passear. Na hora da aula, pega a mochila e vai para a porta de casa, convocando a mãe para que lhe leve. A mãe também diz que em casa passou a comer sozinha e não come mais sem parar. Ela, a mãe, passou a limitar o tanto que come. Rejane, do seu lado, parou de gritar à mesa. Rita observa que, na escola, não se ouvem mais os gritos. Uma coisa também chama atenção: a fixação de Rejane nos objetos, assim como o olhar mais endereçado a quem fala. Não há uma mudança radical em jogo, e sim um movimento. Nem sempre olha para quem fala, por exemplo. Muitas vezes volta a correr e se dirigir aos objetos “aos saltos”. No entanto, de um modo geral, há uma regulação maior, uma certa diferenciação entre os objetos e as pessoas.

A professora Marcília falou que viu coisas que não sabia que poderiam acontecer, que não esperava: que Rejane pode “prever” o que vai acontecer... Se agita um pouco na hora que vai tocar a sineta do recreio, percebe a movimentação dos alunos e olha em direção à porta da sala. Durante a aula, está mais tranquila, não grita nem corre como antes. A professora disse que se surpreendeu porque achava que Rejane não aprenderia, não perceberia as coisas, não saberia o que está acontecendo... Na hora do lanche, antes ficava em sala e a refeição acontecia junto à mãe. Rita, então, perguntou: “Aqui, na sala, quem está aqui além de você e ela? E você não é da idade dela, não é como as outras crianças. Como ela vai se comportar como uma criança da idade dela?”. Agora Rejane lancha no refeitório junto com as outras crianças e, como já observamos, come sozinha.

A situação geral em relação à rotina escolar se apresenta assim: Rejane já chega na hora em

que todos chegam, vai para o pátio, corre como os outros, depois senta, ouve as músicas, participa do ritual de entrada na escola, e depois vai em fila para a sala. Rita disse uma coisa interessante para a mãe:

– Ora, se ela chega e já vê todo mundo na sala, é como se os meninos estivessem sempre lá, ela vem para a escola, a sala e os meninos fazem parte, 'já estão lá dentro'. Como ela vai saber que as pessoas estavam, como ela, lá fora? E que depois entraram, chegaram, enfim, fizeram esse ritual, que marca tempos e espaços diferentes - todos vão primeiro para o pátio e tal... e a sala depois, e o refeitório, e a sala de informática[...].

Rita observa que, ao passar pelo espelho que tem em sua sala, um dia voltou e parou, rapidamente. Rita disse: olha, a Rejane. Daí em diante, ela passou a se interessar mais pelo espelho e Rita tem nomeado agora as partes de seu corpo: mãos, pés, boca, olhos... Observa que Rejane fica escutando os nomes olhando para o espelho: Rita diz o nome e aponta a parte do corpo. Rejane olha. Mas Rita interroga: ela não olha para o seu pé, por exemplo, mas só para o do espelho: “Algo interessa a ela, pois é quando ela passa pelo espelho que ela pára; mas, ao mesmo tempo, parece não saber ainda que é ela, porque não olha para ela mesma quando falo os nomes das partes do corpo”.

Propomos a seguinte hipótese: Esse não é o primeiro tempo do reconhecimento de um eu? Ele não se apresenta primeiro fora? Não é tão certo que não haja um significante que já “sustenta” essa imagem, pois se ela passa e volta... O que Rita observa é fundamental: não é qualquer coisa que chama sua atenção no espelho, é sempre sua própria imagem.

A relação de Rejane com a realidade e a linguagem nos levou a pensar na passagem do autoerotismo à fase objetual, pois nesta passagem ocorre a constituição do eu e do objeto. O autoerotismo corresponde a um estado de fusão pulsional onde não estão diferenciadas as pulsões sexuais e as pulsões do eu. Estas pulsões, na medida em que se diferenciam de acordo com a diferenciação mesma entre o eu e o mundo dos objetos, não podem se constituir enquanto não há esta diferenciação. Quando o funcionamento psíquico é regido pelo autoerotismo – também chamado por Freud de narcisismo primário –, o interesse pelos objetos é comandado pela libido, que “recorta” os objetos agradáveis e mantém numa zona de indiferença os objetos desagradáveis. A fusão das pulsões faz coincidir a satisfação das finalidades.

No ato de mamar, por exemplo, a finalidade de preservação – a nutrição – coincide com a finalidade sexual – a sucção. Destacamos, ainda, que um “repúdio primordial” é responsável pela

constituição dos primeiros objetos: este repúdio irá tornar indiferente objetos que são fontes de desprazer e, neste ato de recusa, serão constituídos os primeiros objetos através do investimento libidinal. A diferenciação, posta em marcha no autoerotismo, opera no nível mais arcaico do prazer-desprazer⁵⁹ e caminha em direção à diferenciação externo/interno.

De um eu arcaico – *eu da realidade*, pois institui uma primeira realidade psíquica – irá se constituir o *eu do prazer purificado* através da incorporação dos objetos/prazer *como* um núcleo do eu e da expulsão dos objetos/desprazer *como* mundo externo. Sobre a primeira operação de diferenciação prazer/desprazer irá se produzir uma segunda diferenciação entre interno/externo. Desta dupla operação emerge um real recortado pela pulsão e uma organização imaginária – o eu – que atribui uma unidade à dispersão dos objetos/prazer. É deste ponto que se articula a passagem do autoerotismo (narcisismo primário) para a fase objetal (narcisismo secundário).

A fase objetal corresponde, em Lacan, à fase do espelho, com a diferenciação das pulsões e a correspondente diferenciação do eu e de suas instâncias ideais (ideal do eu e eu ideal). Em Freud, a instauração do objeto constitui “fases” nomeadas de acordo com a diferenciação das pulsões. Diferenciação que, por sua vez, implica em modalidades de relação com o objeto. Desta forma, as fases da organização libidinal propostas por Freud implicam modalidades de relação com o objeto; por isso, não se “passa” por fases, como poderíamos entender numa acepção desenvolvimentista. As fases são a expressão freudiana de um percurso de constituição do objeto; percurso marcado por modalidades de apresentação do objeto. A pulsão oral se constitui sob a vigência do autoerotismo e visa ao prazer do órgão.

[...] gozo da boca, diria Lacan -, que se realiza pela incorporação dos objetos amados, porque são fontes de prazer, e pela rejeição dos objetos odiados, porque são fontes de desprazer. Concomitantemente, temos a inauguração do amor em sua estrutura narcísica e da fantasia de incorporação (antropofagia), que marca esse amor com o traço da ambivalência. Aqui, então, amar como sinônimo de devorar e odiar como sinônimo de rejeição são antitéticos. Desse amor narcísico nos fala Camões: Transforma-se o amador na cousa amada,/por virtude do muito imaginar;/não tenho, logo, mais que desejar,/pois em mi tenho a parte desejada (FERREIRA, N. P. 2004. p. 27).

A pulsão anal se diferencia na primeira fase francamente “objetal”, onde se estabelece a diferenciação entre as pulsões sexuais e pulsões do eu. A relação da criança com o objeto – os excrementos – é de reter/expelir. Retendo ou expelindo o objeto, a criança situa-se na função de

⁵⁹ O prazer e o desprazer são definidos de um ponto de vista “econômico” a partir da “queda” ou da “distância” entre quantidades de libido. O prazer corresponde à diminuição e o desprazer ao aumento de libido.

oblatividade em relação ao Outro: o objeto, como algo que “cai” e pode ser “ofertado” ao Outro, tem valor de dom. É interessante sublinharmos a diferença entre a apresentação do objeto ainda no autoerotismo e já na fase objetal.

A pulsão oral, que nos interessa de modo mais específico no caso de Rejane, implica uma modalidade de relação com o objeto paradoxal, posto que é justamente o estatuto do objeto que não está assegurado. O gozo do órgão engendra o recorte de um objeto, mas o inscreve na função da devoração, da incorporação. Esta modalidade “primitiva” de relação com o objeto é a que vai presidir o procedimento de identificação.

A pulsão anal, quando se diferencia, põe em andamento o destacamento do objeto como algo que “circula entre”, por isso tem o valor de dom. Estando aqui, não pode ser encontrado lá. Esta lógica põe em funcionamento uma ausência de objeto que precisa ser reconhecida para que o objeto circule. Para que os excrementos possam ser ofertados é preciso que haja o reconhecimento de um lugar vazio que seria preenchido pelo objeto. Se a criança “presenteia” sua mãe é porque está em posição de reconhecer, na mãe, uma ausência. Esta ausência é produzida – de um só golpe – do lado do Outro e do lado da criança, daí a instauração de um objeto que pode circular.

Diríamos que esse modo de relação com o objeto está num “futuro” possível para Rejane. Sabemos, no entanto, que essa modalidade de relação já se organiza em referência à fase fálica, que se diferencia a partir dos operadores do Édipo, a partir da formulação de um interdito que visa o primeiro objeto de amor: a mãe. O alcance simbólico dessa interdição irá impor ao sujeito uma escolha entre os sexos. Homem ou mulher? Um ou outro? A entrada em funcionamento deste ou...ou... mostrará seu alcance na possibilidade de o sujeito se dizer homem ou mulher para além das referências imaginárias. Para além de ser homem *como* os outros, se posicionar como homem equivale a desconhecer o Outro sexo. De uma referência imaginária – *como* os outros homens – a referência passa a comportar um impossível (o Outro sexo) que, reconhecido, institui o homem por exclusão.

Então, vejamos de modo preciso: quando falamos de um “futuro” possível a questão que se coloca não é a da caminhada em direção à neurose, ao estabelecimento do recalque a partir do valor operatório do Édipo. O que queremos indicar é que, do lado da escola, o que opera é uma relação com a lei e a língua que inclui no jogo uma relação com o objeto com valor de “dom”. Como o psicótico vai lidar com isso é uma questão interessante, pois sua relação não é a mesma, mas a convocação da escola promove, a nosso ver, uma possibilidade de habitar a linguagem e de

construir uma realidade. Rejane, nesse tempo de experiência escolar, começou a pronunciar as primeiras palavras, o que indica um salto importante: de uma criança que não falava, talvez ela possa, daqui a um tempo, habitar a linguagem.

Outro ponto importante é o da regulação pulsional que se desencadeou. De uma relação indistinta com os objetos, Rejane agora parece “destacá-los”: parece se produzir a “imagem” do objeto que é tributária da constituição mesma de um objeto.

Estará Rejane caminhando em direção ao pensamento complexo, a um tipo de organização que promove a significação? Se estiver, isso não é pouca coisa. E já sabemos, por todas as pesquisas no campo da linguagem e do pensamento, que quando as palavras começam a se articular em frases é o pensamento mesmo que se faz articular. Não há um pensamento que precede a linguagem, não há pensamento sem palavras.

Como vimos, a entrada em funcionamento do princípio de realidade, é o momento em que o processo primário articula-se ao processo secundário que visa “a utilização correta das indicações da realidade”. A diferenciação entre representação de palavra e representação de coisa marcam a entrada em funcionamento do processo secundário e são a base do juízo de existência que institui a referência à “realidade”. Os investimentos de coisa – imagens – ligados às palavras permitem a instauração do pensamento *entre* a inscrição dos traços mnêmicos e o funcionamento imediato da consciência.

O que acontece quando os professores indicam que Rejane está “mais calma”, quando parece “olhar” para um objeto específico e passa “pegar” os objetos que antes lançava indistintamente em qualquer direção? Lembremos que o processo secundário é responsável pelo “freio” no fluxo de energia que circula sem travas de uma representação a outra, introduzindo uma “suspensão” que introduz o pensamento e o juízo. Essa análise se desdobra na relação entre a constituição do eu e o processo secundário. Na constituição do eu uma matriz simbólica que precipita, antecipa uma *forma primordial*. O eu corresponde então a uma forma primordial que se produz por antecipação. Como *forma*, está em discordância da realidade; como forma, *apresenta*, ordenando e dando sustentação ao que se encontrava disperso. Como antecipação esta imagem “só se unirá assintoticamente ao devir do sujeito” (Lacan, 1949/1998, p. 98) e como forma comporta uma dimensão de “exterioridade”: o eu é um outro. Assim, a experiência de turbulência e descoordenação motora é suplantada pela imagem que, sustentada pelo olhar do outro, inaugura o eu como outro,

[...] pois a forma total do corpo pela qual o sujeito antecipa numa miragem a maturação de sua potência só lhe é dada como *Gestalt*, isto é, numa exterioridade em que decerto essa forma é mais constituinte do que constituída, mas em que, acima de tudo, ela lhe aparece num relevo de estatura que a congela e numa simetria que a inverte, em oposição à turbulência de movimentos com que ele experimenta animá-la. Assim, essa *Gestalt* [...] simboliza, por estes dois aspectos de seu surgimento, a permanência mental do [eu] ao mesmo tempo que prefigura sua dimensão alienante. (Lacan, 1949/1998, p. 98).

A função da imago no estádio do espelho é estabelecer uma relação do organismo com sua realidade ou “do *Innenwelt* com o *Umwelt*” (ibidem, p. 100). A constituição do eu como constituição de uma imago reúne o que se encontra despedaçado no nível da experiência dos órgãos e membros. Este “corpo despedaçado” é o que se apresenta, por exemplo, na esquizofrenia, indicando um fracasso no nível da constituição do eu. A experiência de Rejane nos coloca justamente diante desse fracasso e em um nível tão arcaico que não há ainda sequer a emergência da palavra. Por que na esquizofrenia, quando estamos falando do desencadeamento na vida adulta, há uma relação com as palavras que justamente permitem ao sujeito se defender. A palavra permite um superinvestimento que compensa a desertificação do mundo. Então, o desencadeamento, o surto propriamente dito, advém quando esse recurso falhou, não foi suficiente. Com Rejane, parece que estamos diante de uma problemática relativa à possibilidade mesma de construir esse recurso. Mas, nesse caso, trata-se de promover o acesso à palavra.

Como vimos, o advento do narcisismo supõe a oposição entre a libido do eu e a libido de objeto. E é necessária uma *ação psíquica* para que o narcisismo primário se estabeleça. Estamos falando da constituição do eu e somente quando o investimento nos objetos passa a ocorrer é que se estabelece uma diferenciação entre a libido – energia sexual – e as pulsões do eu. Aqui podemos apreender as manifestações de Rejane em uma configuração: a relação com sua imagem no espelho, a mudança em relação aos objetos, o fechamento das bordas e a pronúncia das primeiras palavras compõem uma atividade complexa que articulam o advento do eu e a emergência da linguagem e do pensamento complexo.

Levantamos uma questão, anteriormente: como o sujeito é levado a simbolizar o real, a falta de objeto? Vimos que, de saída, existe um objeto real e que em função de uma periodicidade na apresentação do objeto, um certo modo de relação vai se estabelecer sem que haja ainda um Eu. Estamos no funcionamento autoerótico. A mãe, como agente, vai funcionar introduzindo um elemento novo: a presença-ausência. Temos aí os primórdios de uma relação com um objeto real, com sua escansão e suas marcas. De que forma a escola pode promover algo nessa vertente? De

que modo contribui nesse processo de inscrição de marcas que se produzem a partir da decantação dos objetos? Nossa posição, na análise da experiência particular de Rejane, é a de que a escola operou um certo distanciamento entre Rejane e a mãe. Do lado da mãe, por exemplo, observamos os efeitos de se deparar com o mundo da escola e suas leis. Não estamos falando de um terceiro na posição de um pai, pois esse só pode advir se estiver em relação ao “outro sexo” para a mãe. Mas, em um certo nível, é a dimensão da lei que se apresenta quando Rejane passa a frequentar a escola.

A lei comparece, também, na transmissão da língua, o que é fundamental quando abordamos esse efeito de entrada na escola, pois o universo escolar é atravessado – diria mais, ele é mesmo fundamentalmente constituído – pela transmissão das normas da língua. Ainda que Rejane não faça endereçamento ao outro e ao saber, o que acontece quando passa a habitar um espaço onde as letras, os nomes, passam a se apresentar a ela? O psicótico, embora não faça laço, ou seja, não se aproprie da língua como o neurótico, pode se utilizar da escrita para construir a sua língua ou seu mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a centralidade do papel da escola como espaço de sociabilidade fundamental em nossa cultura e, conseqüentemente, no acolhimento da diversidade. Ao tomar como objeto de pesquisa o processo de escolarização de crianças psicóticas no sistema regular de ensino, confirmamos a potência da escolarização da criança psicótica sobre suas possibilidades de vir a circular socialmente. Pudemos acompanhar transformações na sua relação com a linguagem e a realidade, enriquecendo as suas interações e as dos outros que fazem a escola. Ao debruçar-nos sobre o campo empírico – a escola regular -, apostando nessa direção, expomos os elementos em questão nessa experiência e pudemos construir um espaço de discussão sobre as particularidades da criança e as transformações que a vida escolar pode promover em sua existência. Interrogando a ideia de transformação, aprofundamos a natureza dessas particularidades, colocando sempre em cena a dimensão do sujeito, em um contexto que, como vimos, convoca a um trabalho civilizatório.

Quando escolhemos realizar a pesquisa a partir de um acompanhamento colaborativo, consideramos importante criar um espaço reflexivo ou uma zona interpretativa entre os participantes envolvidos com a experiência de inclusão escolar. A pesquisa pôde, então, atuar como instrumento de reflexão e questionamento sobre a prática escolar, a cada passo proporcionando a formulação de proposições para o trabalho que se realizava na interação entre as professoras – a do atendimento especializado e a de sala de aula, como tem nome -, ampliando-se, a intervenção, para os outros sujeitos que fazem a escola, em uma produção de saber permanente. Ao buscar responder, na pesquisa, à sua pergunta - quais mudanças podem ser observadas na criança psicótica, a partir de sua entrada na escola? - pudemos trazer mais presente a dimensão do desejo para dialogar com outras, propiciando uma reflexividade que se traduzia por uma ampliação da compreensão do que quer uma criança.

Ao mesmo tempo em que o trabalho colaborativo buscava respostas para essa pergunta, sem descuidar da dimensão desejante, o confronto dos professores com as problemáticas enfrentadas também nos levava a formular proposições concretas que pudessem contribuir no processo de escolarização das crianças. Dessa forma é que a exposição dos obstáculos e das especificidades das crianças ia permitindo às professoras certo estranhamento de sua prática, uma crescente complexidade na reflexão e sua partilha, bem como uma postura investigativa onde o questionamento, a confrontação do seu próprio dizer com a prática escolar faziam emergir novas

perspectivas de compreensão da prática escolar em curso.

Uma espécie de epistemologia da prática escolar no concerto da inclusão se erguia, onde a produção de saber convocava a experiência cotidiana. Assim é que as professoras falavam das crianças, faziam suas observações e, assim, podiam também observar a si mesmas, podiam refletir sobre sua prática construindo teoria. As proposições que se foram urdindo em todo o percurso da pesquisa foram, então, produzidas pelas professoras, mediadas pela escuta propiciada pelo acompanhamento colaborativo, que na realidade funcionou como um grupo sujeito, capaz de teorizar sobre a prática que se processava na escola.

A pesquisa nos permitiu demarcar que, de fato, há um saber situado na escola que já permite um avanço considerável no processo de inclusão das crianças. Esse saber, pôde-se concluir, pode ser catalisado e poderá produzir reflexões crescentemente complexas se a escola investir na construção de espaços de conversação e de confrontação, diálogo interdisciplinar e leitura permanente da prática. O investimento em pesquisas colaborativas nas escola também vimos que deve ser estimulado, com professores que assumem o lugar de pesquisadores - ou a função investigativa, que coloca problemas da prática para a produção de uma contínua reflexão partilhada. Na verdade, professores que, em sua prática, colocam problemas de pesquisa, buscando teorizar ou produzir saber contínua e sistematicamente sobre o que fazem, resultam por transformar as visões das potencialidades da criança psicótica e do curso de sua evolução junto aos outros. Esse já é o caso de professores que, como exemplo desse traço de produção da teoria que informa sua prática, se encaminham aos cursos de mestrado (o doutorado ainda é uma realidade distante dos professores do ensino público), propondo pesquisas de caráter colaborativo a serem desenvolvidas nas escolas.

É inequívoca a importância, como vimos, do saber das professoras e de sua potência na modificação do eixo de uma visão predominantemente bio-médica da psicose, para uma compreensão do psíquico mais aberta – que no contexto da inclusão tem vivido apagamentos –, trazendo o potencial da educação que, como pudemos constatar, se desenvolve quando a criança psicótica se inscreve no contexto da escola regular. É nessa medida que a pesquisa mostrou a riqueza da interdisciplinaridade, que fez emergir de modo crescentemente mais consciente a relação intrínseca entre aspectos cognitivos e desejantes, que costumam estar apartados, em uma hipertrofia do cognitivo que, não raro, empobrece a abordagem do acesso ao outro e à linguagem, em particular a produção da escrita pela criança psicótica. Essa perspectiva mostrou sua fertilidade, ao trazer o conhecimento advindo da teoria psicanalítica sobre a experiência da

criança psicótica para compor os percursos de construção de saberes vividos na pesquisa colaborativa, que se articularam intimamente também com todo um caminho de luta social que trouxe a reflexão sobre inclusão na escola regular.

A articulação desses saberes heterogêneos permitiu a construção de algumas proposições. Temos, ao final da pesquisa, proposições que eu chamaria de caráter “misto” - proposições em que os aportes da pesquisadora estiveram mais presentes e foram articulados ao saber das professoras -, e proposições que eu diria que nos trazem, em alguma medida, “o estado da questão”, hoje, em termos de inclusão na escola, e que poderíamos dizer que já eram produções reflexivas acumuladas pelo saber social que a pesquisa recolheu e sistematizou, mas que já se faziam presentes, de algum modo, na prática das professoras. Certamente que estes saberes se confrontaram, dialogaram e se transformaram em novas configurações, que implicaram desafios novos e produções reflexivas em nível de complexidade crescente.

Gostaria de frisar, contudo que, para mim, como pesquisadora, ficou patente que a escola já apresenta saberes e práticas que contribuem para o processo de inclusão. Certamente esses saberes e práticas convivem em um espaço profundamente heterogêneo em suas demandas, também em sua conflitualidade, mas rico em devires, pois assim como a cultura, a escola não está isenta de contradições. Os professores apostam, avançam, querem saber, se envolvem em seu trabalho com mais intensidade quando são interrogados pelas vicissitudes do processo de inclusão, como vimos. Outros, são mais resistentes ao desafio da inclusão, tímidos na aposta ao que ela representa, e ainda deixam ver posturas que apontam para a ideia de que a criança “estranha” tem que estar na escola especial, se demitindo de produzir teoria em conjunto. No estudo que fizemos, como pudemos ir descrevendo, esta ordem de posturas foi sendo transformada pela rica oportunidade que a escola abraçou - e que certamente se evidenciou com mais vigor por meio da pesquisa colaborativa -, de repensar práticas e reflexionar coletivamente sobre a inclusão e sua continuada produção de saber de diversa natureza.

É certo que da mesma forma que não devemos idealizar a inclusão, não devemos idealizar a escola. Existem questões complexas que envolvem a escolarização de crianças, desde sua função ligada à lógica de reprodução do capital até a problemática das condições de trabalho dos professores; se o político na escola se manifesta nos atos mínimos, a economia subjetiva não se isenta de solicitar que sua especificidade seja atendida, tornando a dimensão do desejo hoje uma dimensão que não pode ser recoberta pela hipertrofia do cognitivo e pelo apartamento da dimensão desejante junto aos sujeitos da escola. A produção da diferença (seja ela apresentada

pelas mulheres, pelos negros, pelos loucos, pelos pobres...) também atravessa o âmbito escolar e suas interrelações junto aos contextos com os quais dialoga. No caso das crianças psicóticas, vimos que a problemática da inclusão traz a necessidade de uma compreensão mais alargada do sujeito que conhece, a criança, mesmo que essa perspectiva não esteja isenta da conflitualidade que tem apartado o sujeito que conhece e o que deseja.

Vimos que os discursos que produzem aprisionamentos, como “a escola não tem recursos, não tem condições, os professores pensam de determinada forma e isso não muda”, são continuamente transformados quando a escola se move na direção de abrir-se às transformações da magnitude das que a inclusão solicita. Esse problema das dificuldades que historicamente aderem ao mundo escolar – aspecto presente neste estudo, de algum modo -, se comparece de uma forma geral na educação não serve, contudo, como argumento para defender a não aceitação das crianças nas escolas regulares. O argumento de que a escola não tem condições para viabilizar a inclusão, como podemos concluir neste estudo, apenas adia um compromisso, demitindo-se da aposta de criar condições agora para que as transformações aconteçam.

O argumento de que a escola não tem condições para implementar o trabalho da inclusão, vimos que realiza uma derrapagem no discurso e nas práticas, ao apontar que o aluno psicótico também não apresentaria condições de aprender. Da falta de condições da escola produz-se um argumento baseado na impostura: esse aluno não apresentando condições, isso implica em uma demissão de pensar a aprendizagem conjunta que o inclui junto a seus pares. É como se alguém dissesse: a escola não tem papel e lápis, logo, os alunos não podem ser alfabetizados; os professores nada podem ante esse estado de coisas e, portanto, os alunos não têm condições de alfabetizar-se. Seriam os alunos que não têm condições de alfabetizar-se ou são os sujeitos que fazem a escola que estão a se demitir de encontrar formas de lidar com a estrutura da ação que implica uso de papel e lápis no concerto dos agenciamentos que realiza? Então, vamos atrás do papel e do lápis, vamos compreender a complexidade dessa instrumentalidade ou vamos deixar de alfabetizar as crianças? Concluindo a pesquisa, fomos fazendo uma torção significativa, ao reverter essa mesma díade que parecia finamente estruturada: a escola não tem condições e a criança psicótica nada aprende nela. Podemos concluir que efetivou-se, na pesquisa colaborativa, a positividade do valor da escola regular na aprendizagem da criança psicótica e a importância da construção de continuidades nos espaços que nela se gestam e que permitem pensar sobre a prática de transformar, mediada pelo desafio da inclusão.

Em relação à metodologia escolhida, confirmamos o que indica Giovanni (2000) e Poulin

(2007): a metodologia colaborativa focaliza questões de ordem prática e teórica; a pesquisa cria uma estrutura de reflexão e ação que privilegia as práticas escolares; a estrutura colaborativa incentiva interações importantes no contexto complexo da vida escolar; as dificuldades entre os professores se revelam mais nesse tipo de pesquisa e os saberes de experiência são postos em movimento; a pesquisa legitima o conhecimento prático dos professores e sua importância na definição das problemáticas abordadas (válidas para a pesquisa e para a atuação dos professores); a interlocução que se estabelece diminui o risco da separação mecânica entre o que se denomina “levantamento de dados da pesquisa” e “análise dos dados da pesquisa”; a pesquisa se relaciona de modo estreito com o trabalho desenvolvido pelo professor e pelos profissionais da escola; os professores passam a estabelecer uma relação mais intensa com a pesquisa, com a posição de pesquisador, tomando sua experiência como objeto permanente de análise.

Ao final da pesquisa, por exemplo, Rita (professora do atendimento especializado, participante da pesquisa) construiu um projeto de acompanhamento colaborativo para dar continuidade ao trabalho desenvolvido junto às crianças. Incluiu mais três crianças especiais e ampliou os participantes (trouxo mais professores, um coordenador e a diretora). Edna, outra professora, diz que quebrou a ideia que tinha dos pesquisadores. Suas amigas diziam: “Pesquisador na minha sala não entra”. Hoje ela observa: “Pois não é interessante? Eu aprendo...”. Vanessa, docente que se ausentou no final da pesquisa por causa do seu bebê, demonstrou abertura e interesse pela criação de novos espaços de interlocução. Havia uma ideia muito forte nos professores de que pesquisar seria fiscalizar, julgar... Os “outros” pesquisam e eles são “fiscalizados”. A pesquisa colaborativa vimos que contribui para quebrar essa concepção – e sugere-se que modalidades de reflexão-ação conjunta, sistemática, que possam ter características aproximadas da pesquisa colaborativa possam ser vividas pela escola, em seu cotidiano. De fato, essa modalidade de pesquisa articula instâncias geralmente separadas: a prática da pesquisa e a formação. Conferindo espaço para a experiência e o saber-fazer do professor (ANADON, 2007) a pesquisa se transforma em um trabalho em parceria e em produção de teoria a partir da experiência. Como pesquisadora, fui responsável pela condução do processo de co-construção e pela demarcação dos temas que nortearam a elaboração do texto final. Nesse sentido, a pesquisa se alinhou à ideia de que o pesquisador é a figura que, com sua formação (sua *expertise*), trabalha para a emergência e categorização de certas problemáticas da prática.

Retomando o trajeto, confirmo a proposição da pesquisa colaborativa de que, situando-se

no contexto de uma espécie de epistemologia da experiência opera também com a escuta do desejo, o pesquisador contribuindo, então, para dar expressão a certos aspectos da produção de saberes em curso. A expressão destes aspectos constitui dois momentos que se relacionam de forma dialética. O primeiro momento é constituído pelo “recorte” do objeto (recorte que visa a experiência da criança psicótica em escola regular) e as implicações desse recorte para a prática, o que se articula com a entrada em cena das professoras e a apresentação da experiência escolar das crianças. A partir das interrogações das professoras, provocamos uma interlocução entre os saberes advindos de sua experiência e aqueles advindos de sua (e minha) formação. Objetivava tensionar o que representavam sobre o olhar dos outros sobre as crianças e o que de fato sentiam; e, também, instigava a problematização de seus saberes de formação ante os desafios da realidade escolar.

Problematizando a experiência que traziam e a que se gestava no processo educacional em curso, junto às professoras, recortei temas que expressavam esse cruzamento de saberes. Seria preciso suscitar devires, sondar caminhos para a ultrapassagem do que se tinha como problema que pudesse estar a conter o dialogismo e a capacidade propositiva docente. Esses temas foram apresentados na segunda parte dos estudos. Com eles busquei organizar, sistematizar a experiência e as proposições que iam surgindo. Essas proposições passavam a ordenar o trabalho dos professores junto às crianças, de forma que a avaliação ou análise ocorria em processo.

Esse aspecto das proposições que iam sendo implementadas e analisadas confere a essa modalidade de pesquisa uma especificidade que só pude perceber com a evolução da pesquisa: ao mesmo tempo em que as proposições podem ser “aplicadas” por outros professores, seria preciso “ler” e “interpretar” o contexto para tomar das proposições aquilo que elas indicam de “princípios” ou “elementos norteadores da prática”. Ou seja: as proposições poderiam assumir uma precisão na experiência da pesquisa, mas só poderiam ser aplicadas a partir de seus princípios. Posso exemplificar com a proposição que formulamos sobre a importância de Rejane participar do recreio. Seria uma extrapolação mecânica e redutora afirmar que as crianças devem participar do recreio. O principal não seria isso, mas a reflexão que sustentou essa proposição. Por meio da reflexividade sobre o problema da criança participar do recreio, conseguimos apreender algumas questões que estavam na base desta problematização - a possibilidade de estar junto com as outras crianças vivendo experiências de jogo e brincadeira, sem a presença da mãe, vivenciando a possibilidade de correr sem que algum professor coibisse por demais sua expressividade, e de que o cuidado recobrisse a assunção de um sujeito que experienciava

processos de simbolização fundantes de novas aquisições e capaz de dar-lhes novo lugar nos contextos em que atuava.

Considero essa especificidade da metodologia interessante porque joga com o geral e o particular. Ou seja: as proposições valem para esta experiência (não almejam validade para toda e qualquer experiência), mas permitem alcançar princípios que devem ser, a cada nova situação, ajustados. Assim, podemos garantir uma transmissão que contribui para outras experiências, considerando que a cada nova situação caberá aos professores inventar, criar o novo, problematizar saberes ante os desafios do presente. Penso que essa forma de conceber as proposições está de acordo com a proposta inclusiva, por questionar o ideal de homogeneidade e, portanto, o ideal de que existiriam estratégias que valeriam para todas as situações.

Quando apresentaram as crianças, as professoras fizeram recortes que foram sendo articulados aos aportes que eu trazia como pesquisadora. Rogério, o sujeito do primeiro estudo, apresenta a ausência de um ponto de ancoragem capaz de permitir à fala organizar-se em torno de um centro. Encontra dificuldade em produzir uma significação a partir da reunião de elementos, sejam palavras, frases ou ilustrações. Se “ausenta” a todo instante, voltando-se para o próprio corpo. Chega na escola calado, a ponto de não saberem se ele “ouvia”. Outro aspecto destacado foi o medo, a passividade acentuada, vivida por Rogério. Esse medo de algo que não era nomeado passa a aparecer nas histórias de babaus e zumbis. A partir de então, tem medo dos babaus e zumbis e passa a contar suas histórias para a turma.

Rejane, por sua vez, causa nas professoras um estranhamento: não parecia “gente”, por se apresentar em um nível arcaico em relação às aquisições fundamentais da criança e também por se apresentar de forma “bizarra”. Apresenta nos olhos uma “palpitação” e não fixa o olhar. Ao corpo também falta direção. Se dirige a vários objetos, saltando de um em um. É atraída pelos objetos – em relação aos quais fica interdita pelas mãos da mãe - e, se pode soltar-se, arremessa-os com força, bate uns contra os outros. Depois que o objeto é lançado, não parte em sua busca, não joga o jogo de perder e reencontrar. Sua presença é descrita como “um furacão”: errante, segue sem ponto de ordenação.

Nas duas crianças, observamos uma “errância”: em Rogério, predominantemente manifesta no nível das palavras; em Rejane, no nível motor. O que se depreende de comum é a ausência de fixação da libido, ausência de uma certa secundarização responsável pela introdução de barreiras no fluxo móvel. Assim, objetos ou palavras deslizam de forma “frouxa”, sem fazer conjunto, sem ordenar-se em torno de um centro. À errância das palavras corresponde a errância motora,

apontada por Jerusalinsky como “uma forma de comportamento muito comum nas crianças psicóticas precoces, que passam de uma coisa a outra sem poder parar em nada, em um estado de agitação constante. Pegam um objeto, e logo pegam outro e o soltam, sem chegar a fazer nada com nenhum deles” (JERUSALINSKY, 1996, p. 161).

Em relação a Rejane, pensamos em uma indiferenciação no nível psíquico. Observamos que, do lado da mãe, não havia suposição de uma demanda nos balbucios ou gestos da filha. Essa ausência não era absoluta, mas articulada num nível arcaico, referido ao comer, por exemplo. Consideramos importante transformar essa forma de relação no âmbito da escola e evitar que se dirigissem a ela pegando ou guiando. As crianças e professores, em particular, seriam importantes nessa mudança, pois eram eles que a partir desse momento iriam lhe dirigir palavras. É que observáramos em Rejane uma relação com a realidade e o outro marcada pela indiferenciação, em que tudo que está fora pode estar dentro. Ela comia os objetos, não controlava os esfíncteres, quer dizer, *não fechava as bordas do corpo*. Com o tempo, com a construção de recursos simbólicos, as bordas foram se fechando (observamos que ela foi deixando de morder e de babar, de comer sem freio, até vomitar, entre outras aquisições que registram uma superação).

Depreendemos aí um efeito da palavra: quando começamos a falar com as crianças, o corpo vai se fechando, um corpo vai se constituindo a partir do fechamento das bordas. Esse fechamento pressupõe justamente uma presença-ausência, pois se trata de abrir e fechar. Quando não há o controle dos esfíncteres, o fechamento da bocas, as bordas não estão recortadas. Consideramos as palavras no amplo contexto da escola, que faz operar ritmos e espaços que introduzem a escansão, o corte, a borda. Desse contexto, depreendemos os efeitos do recorte de um corpo simbolizado, em Rejane.

No nível das práticas observamos que as crianças tendem a fazer par com o professor, em uma exacerbação da relação diádica que então se instaura, ignorando o coletivo dos companheiros; vimos, assim, que essa forma de estabelecer as relações em sala dificulta as interações entre os pares. Planejar e realizar a aula, e as situações gerais da escola, de modo a favorecer as relações entre os pares trouxe avanços para todos. Vimos como Rogério descolou-se da professora e, Rejane, da sua mãe, ainda que com reservas. As professoras têm a concepção de que as crianças devem referir-se umas às outras, sem estabelecer uma relação de exclusividade que as torna voltadas e dependentes de um só aluno. Para elas, a sua atuação como professora não deve colocar o aluno na posição de exceção: o aluno não deve realizar atividades

endereçadas só a ele e não deve ser tratado como alguém que não pode fazer as coisas por si. As professoras consideram importante considerar que o aluno pode se situar no contexto da sala, que pode se localizar em meio ao coletivo e ante o que acontece na escola. Esse é um aspecto rico da cultura escolar, que observou-se ter sido desenvolvido em vários âmbitos junto às práticas de inclusão escolar.

Com a entrada em cena dos outros alunos, observamos que Rejane passou a jogar bola. No início, jogava para ninguém e aos poucos passou a entregar e a receber a bola de alguém. O fato de não ter sua mãe lhe segurando, como a todo tempo acontecia, oportunizou-lhe uma experiência ímpar - com o corpo, o outro, a linguagem. Rogério, por sua vez, nos permitiu observar a função de testemunha que a turma passou a assumir. Como testemunha das histórias contadas, a turma assume a função de reconhecer o que Rogério diz. É importante sublinhar que não se trata de confirmar ou não a verdade do que está sendo dito, mas de reconhecer que ali alguém fala. Não reconhecer o babau-carrinho, por exemplo, pode provocar desmoronamentos de toda ordem, rompendo toda possibilidade de ordenação de um mundo. Vimos, na prática, como o professor deve construir situações (todas as situações de criação aqui são válidas) que permitam ao aluno conferir um lugar aos objetos que aparecem regularmente em suas falas. Esses objetos, na criança especial, geralmente comparecem isolados, apartados de uma ordem. A tentativa é de que a criança realize uma composição na qual possa situá-los.

A construção das histórias de zumbis e babaus permitiu a Rogério “ligar” o que se apresentava apartado: os babaus surgiam e Rogério precisava inseri-los em uma ordem que restauraria certa organização em seu mundo. Esse trabalho lhe permitiu habitar um mundo, habitando a linguagem, restaurando sempre as duas ordens que lhe apareciam apartadas: o código e a mensagem - o significante como diferença pura (como aquilo que tem a natureza de um “dever falar”) e a significação que é fruto da suposição de uma “intenção”. Entre o código e a mensagem, o Outro se apresenta como o que faz conjunto dos significantes. O Outro, além de ser o tesouro dos significantes, é responsável por sua “ordem”. Se, na paranóia, o Outro se apresenta sem furo, daí as figuras de um Deus que é pura intenção sem barra (o Deus do paranóico é dotado de uma intenção absoluta que faz do sujeito um objeto), na esquizofrenia o que está em questão é essa função do Outro de fazer conjunto. Trata-se, desse modo, de construir um Outro, de conferir uma ordem que faça conjunto dos significantes. A aquisição de uma escrita e a possibilidade de ler participam desse trabalho de ordenamento, onde a criança reúne o que se encontra fragmentado.

Para os dois alunos supra-citados, a relação que as professoras estabeleceram com os pais se revelou capital em todo o processo. A aposta das professoras sustentou a aposta dos pais. Em relação às outras crianças e aos outros atores da escola, o olhar da professora também apresentou-se como determinante na forma como a criança foi sendo olhada. Para Rogério, estar com outras crianças que lhe dirigiam a palavra, que escutavam suas estórias, que olhavam para ele enquanto falava, provocou uma mudança radical em sua vida social. Rogério chegou na escola calado, sem dirigir o olhar ou a fala aos outros, em uma relação muito corporal com a professora que, sem uma ruptura drástica, sem lhe ordenar que andasse sozinho, foi esperando que falasse, foi convocando sua fala diante dos outros, incluindo-o nas atividades em grupo ou duplas, oportunizando transformações.

Rejane também mostrou mudanças: o olhar passou a se fixar mais; olhava para as outras crianças quando falavam, levantava com as outras na hora do recreio, lanchava com as crianças e não mais sozinha com a mãe, regulava a quantidade de comida que comia, quando antes comia até vomitar, participava da hora da acolhida e do recreio, correndo com as outras crianças pelo pátio. No fim do ano, participou da festa de encerramento. Os alunos de sua turma eram anjos em uma peça que reuniu todas as turmas e Rejane estava lá, de anjo, junto aos outros na cena. Sua mãe ficou um pouco atrás, não tão longe, mas não estava “na cena”. A mãe, pela primeira vez, viveu uma situação de ver a filha atuando e a si como “expectadora”, como “público”. Não dava para saber quem vivia situação mais “nova”, se a mãe ou a filha.

Relacionando-se com Rejane sem a mediação da palavra, professores e crianças se dirigiam ao seu corpo, manipulavam-na. Promover uma ruptura foi imprescindível para criar um espaço para o surgimento da palavra. Via-se, no decorrer da pesquisa colaborativa, como a escola pode criar novas formas de endereçamento e para isso o professor deve observar como a criança se posiciona frente ao outro. Se fica na posição de objeto manipulado, fora da palavra, a escola pode introduzir a palavra, o desenho, a escrita, com vistas a interpor alguma “escrita” entre a criança e o outro. O princípio é romper uma relação não mediada, uma relação em que nada se interpõe entre a criança e o outro. Permanecer com esse tipo de relação reproduz a posição de objeto da criança e opera contra a emergência de perceber-se separada do outro. O corte na reprodução dessa situação de objeto, que vivia a criança, abre um campo de possibilidades que permite à criança ocupar lugares distintos, variados, na escola.

As atividades diversificadas no interior da escola contribuem para a abertura da qual estamos falando. Rogério, nas aulas recreação, mal falava, não olhava para os outros, não

manifestava interesse pelo que acontecia ao redor de si. Andava de forma descoordenada e não realizava atividades em que precisasse correr ou realizar saltos e desvios. Aos poucos, Rogério adquire um maior equilíbrio corporal e passa a se relacionar de outra forma com as crianças. Um aspecto fundamental também emerge nesse espaço e não só na sala de aula - é que a professora não monta para atividades só para Rogério. Ela vai permitindo que Rogério se movimente no interior das atividades que são propostas.

Outro aspecto a destacar é que Rogério também não fica de “café com leite”. Rogério não é tomado pela professora como aquele aluno está dentro, mas na verdade não conta. Rogério vai ficando “como” os outros, ainda que as crianças se refiram à sua estranheza. A escola vai exercer um papel fundamental nessa inclusão, uma vez que solicita à criança “ser com os outros e ser como os outros”. Para uma criança que vive um estado de dispersão e apresenta uma problemática em torno da constituição do eu, “ser como o outro” é importante. Estamos nos referindo à face imaginária que no processo de escolarização coloca em jogo a dimensão de alienação a uma imagem. O agenciamento à imagem, feito pela escola, ao convocar o “ser como os outros” do sujeito psicótico, contribuiria para o ordenamento do que se encontra disperso. Se “ser como os outros” favorece a compensação imaginária do que se encontra disperso, por outro lado as diferentes posições a ocupar na escola tiram a criança da identificação massiva à figura do doente mental.

O agrupamento agenciado pelos iguais, no caso da criança psicótica, praticamente não tem efeitos nesse plano dos diferentes significantes que irão agenciar as posições. Na escola regular, a ênfase irá recair sobre a possibilidade do engajamento em uma organização escolar e da filiação a nomes que permitam alguma inscrição na ordem social. Rejane, ao entrar na escola, era vista como uma espécie de “bicho”, as pessoas não sabiam como se dirigir a ela. Não havia, para o outro, significante que pudesse agenciar o endereçamento: “o que é ela?”. Com a entrada na escola, o significante criança e aluna permitem aos outros (da escola, do bairro, da família) situar Rejane em um coletivo e, desse modo, na ordem da cultura, na civilização. Os espaços que agrupam os sujeitos pela doença mental fortalecem o endereçamento ao sujeito como aquele que está *fora* da civilização.

Do lado da criança, estudar em uma classe regular favorece o contato com os significantes que organizam o mundo das crianças da sua idade e do seu bairro. Sua experiência será ordenada pelos significantes trazidos pelas outras crianças e que compõem a experiência de um coletivo de crianças que, ao falarem, “escrevem” suas marcas e seus lugares. As brincadeiras, os temas de

discussões e conversas, as roupas, as palavras – todos esses elementos são apresentados à criança como índices de filiação, construindo algum relevo na desertificação de seu mundo. Com outras crianças – que estivessem reunidas sob a rubrica da psicose, do autismo ou da deficiência intelectual – a filiação aos nomes da cultura ficaria achatada sob a predominância das identificações imaginárias postas em marcha através das aquisições funcionais.

Aproveitar a heterogeneidade da turma é outra proposição fundamental, pois o aluno vive situações sempre diferentes, que dificultam sua fixação em uma única posição. O trabalho em duplas ou grupos assume um papel fundamental nas práticas de sala, quando se trata de um ensino voltado para a diversidade. As práticas de sala que movimentam composições diferentes entre as crianças (duplas, trios, grupos maiores) potencializam a aprendizagem, pois colocam em cena perspectivas diferentes e mobilizam os alunos a viverem situações novas. O ensino diferenciado e as adaptações curriculares expressam a capacidade de o professor se ajustar aos alunos e permite a criação de situações novas.

A adaptação ocorre quando o professor acompanha o movimento dos alunos e modifica seus planos e estratégias. A partir da avaliação das necessidades de um aluno, uma atividade pode ser mais explorada e contribuir com toda a sala. Em relação a Rogério, por exemplo, a sugestão de investir mais nas histórias (ordenação, composição, etc), também poderia favorecer aos outros alunos que estavam em situação de dificuldade em relação à leitura e escrita de textos. Em relação à Rejane, a criação de um mapa situando as atividades realizadas na escola, o tempo e o espaço, foi uma sugestão recebida pela professora como uma ideia interessante para todos os alunos. Esse mapa poderia ser explorado de diferentes formas.

Analisando a fala e o trabalho de Rita, demarcamos a importância que esta professora confere à instauração de um ritmo, de uma marcação da diferença entre os tempos e espaços. Extraímos daí uma proposição de investir na marcação dos tempos e espaços. Mas havia outro aspecto específico que permitia desdobrar essa proposição: a escola privilegiava o *tempo partilhado*, aquele em que “determinado grupo faz assim”. Daí o desdobramento que nos indicava a necessidade de investir na dimensão de um “fazer comum”, de um “fazer partilhado”.

No caso de Rejane, essa proposição se particularizou com a sua participação nos rituais escolares: o momento de entrar, marcado pela acolhida no pátio; o momento de ir para a sala, marcado pela fila; a saída da sala para o recreio, marcada pelo toque (música) e pela indicação da hora; o recreio, com o momento de ir à mesa lanchar e o momento de correr e brincar no pátio; as festas comemorativas, com tudo que elas envolvem de acessórios, roupas e encenações

ensaiadas. Rejane nos permitiu perceber isso, pois se comportava fora de toda atividade comum. Rogério, no entanto, foi tomado nessa lógica sem que as professoras percebessem, de forma mais natural, “irrefletida”.

A forma como as atividades são vividas na escola nos mostram a todo instante uma operação de regulação pulsional. Ênfase, portanto, na organização do tempo e do espaço escolar, um aspecto que me parece próximo do que Rita põe em relevo: a instauração de uma ordem que articula o acontecimento ao nome e que articula o sujeito ao seu semelhante, a ação à palavra. Há ênfase na relação entre acontecimento e nome (a nomeação *per si*) quando a escola insiste na instauração de um ritmo e ênfase na função do fazer “como se” quando insiste no “fazer segundo a imagem do outro como semelhante”. Na nomeação e no ritmo há prevalência do simbólico - do que diz respeito à alteridade - e no “como se” há prevalência do imaginário – operações fundantes do eu. Nesse jogo que a escola sustenta vimos, ainda, que há uma dimensão fundamental que lhe atravessa: a articulação entre o interdito e a transmissão das normas da língua. O funcionamento escolar, com seus horários, espaços definidos de acordo com as atividades, regras de convivência, confrontam a criança com o preço que se paga pelo desejo. A criança quer brincar na sala de informática, mas isso só é possível em determinado horário. Se quer brincar com um amigo, isso se faz ao preço de não matar ou apropriar-se de seu corpo.

Sabemos que a especificidade da psicose se define pela não instauração da lei do pai, ou seja, o sujeito não se organiza a partir de uma lei fundada no interdito. Poderíamos encontrar, então, um contra senso na proposição que indica a importância dos interditos. Concordamos com Mannoni e sua afirmação de que qualquer sujeito pode sofrer os efeitos de uma “inacessibilidade” e submeter-se em algum nível aos limites impostos à satisfação pulsional. Há uma aposta nessa forma de abordar a questão: ainda que o modo como o sujeito aborda a realidade não se sustente na Lei é possível que o trabalho civilizatório tenha algum alcance sobre o sujeito. Para Mannoni, essa aposta coloca a tarefa de subverter um tipo de relação perversa que se estabelece com a palavra do louco. Como assinalamos, de um lado temos o discurso que sustenta a instituição psiquiátrica e, de outro, a crítica ao hospital que se fundamenta no preceito ingênuo de uma loucura que deveria preservada de uma sociedade que não a compreende. A subversão como tarefa proposta pela autora atinge as duas formas de abordar a experiência da loucura, pois ambas têm como consequência o regime de exceção, próprio do laço perverso.

Rejane, nessa direção, está “pagando” para estar com as outras crianças. A entrada na cultura se faz com um passaporte: algo se paga, algo se perde, para entrar. Não poder morder o

colega de sala, não poder furar os olhos dos outros, não poder derrubar todos os objetos que se vê pela frente são “preços” a pagar para que a vida social possa se estabelecer. Sem esta troca não há sociabilidade possível. Mas não é a criança que, sozinha, entrega seu passaporte, seu quinhão. A escola, aqui, se apresenta com sua potência de introduzir a criança na dimensão das trocas. Essa dimensão diz respeito à sociabilidade e, também, à linguagem, pois, para falar, é preciso que haja uma inscrição que implica em uma perda de gozo. A operação que se dá no plano da linguagem se relaciona com as trocas que ocorrem no plano da sociabilidade, uma vez que ambas trabalham com uma perda de gozo que se situa na base de todo traço, de toda inscrição, de toda marca. Inscrito, o sujeito circula e também escreve. Mannoni observa que, justamente, é quando se traçam limites, barreiras, interditos, que as crianças passam a circular, a estabelecer relações em que comparece a possibilidade de estar com os outros ou não, de falar ou não, de comer ou não, de entrar ou não, de sair ou não. É a criança mesma que fica em posição de ficar ou sair, de se proteger da onipresença do outro.

Quando falamos de romper com a objetualização na relação com a criança psicótica, estamos nos referindo a um norte ético e não à possibilidade de que, na estrutura, ela saia da posição de objeto que é a sua. Sua posição de objeto se deve ao fato de que não houve inscrição do Nome-do-Pai, então, supõe-se que não haveria possibilidade de que algo caia entre ela e o Outro. O Outro se apresenta, então, sem barra. Quando os outros, semelhantes, não reproduzem essa posição de tudo poder em relação à criança (o que é o mesmo que ela tudo poder em relação aos outros), o efeito é de proteção e, portanto, de estabilização. Se propomos um trabalho com a escrita no sentido de manter os objetos à distância (os babau-carrinho, os zumbis), agora propomos uma relação com os outros pautada no interdito que barra o acesso ao outro pela via do incesto e da antropofagia. A escola, quando se dirige ao aluno sem tomá-lo como “objeto” de seus cuidados, promove essa distância necessária. Também opera um corte, como vimos, no nível da família: seja porque aparece como um outro espaço, um espaço terceiro, seja porque provoca interrogações em torno de sua relação com a criança.

Rejane, ao final da pesquisa, acompanha sua ação de palavras, como as crianças que começam a falar. Pede água e pede para passear. Na hora da aula, pega a mochila e vai para a porta de casa, convocando a mãe para que lhe leve. A mãe também diz que em casa passou a comer sozinha e não come mais sem parar. Ela, a mãe, passou a limitar o tanto que come – coisa que nunca fizera, antes da escola. Rejane, do seu lado, parou de gritar à mesa. Rita, a professora, observa que, na escola, não se ouvem mais os gritos. Uma coisa também nos chamava a atenção:

a fixação de Rejane nos objetos, assim como o olhar mais endereçado a quem fala. Não havia, em tudo isso, uma mudança radical em jogo, mas, evidentemente, um movimento operando. Ainda que Rejane nem sempre olhe para quem fala, por exemplo e que muitas vezes volte a correr e se dirigir aos objetos “aos saltos”, de um modo geral, havia uma regulação maior, uma certa diferenciação entre os objetos e as pessoas, uma capacidade crescente de simbolizar pela palavra e de interagir “ao modo dos outros”.

Rogério com o tempo, mais e mais foi se mostrando mais aberto às trocas sociais e seu pai passou a lhe levar todas as manhãs para a casa de uma vizinha, que dava aulas de reforço. Lá Rogério brincava com outras crianças durante as manhãs e também estudava. Quando a família de Rogério matricula seu filho na escola, passa a se referir ao filho “para um outro”, então o fato de falar do filho para um outro (fora do espaço da família) já introduzia uma distância, pudemos observar. O filho era tomado em falas diferentes, interpretado de formas diferentes, o que produzia nos pais o efeito de um afastamento, como se sobre o filho pudesse haver um outro saber para além dos seus.

Se a escola regular não estiver tomada pela “doença” ou “déficit” da criança, os assuntos, os temas que giram em torno de sua vida poderão ser mais variados, mais plásticos. Então, a escola e a família irão falar da criança a partir dos assuntos que a escola coloca, e que são saberes de experiência, gestados nos percursos educativos da cultura escolar. O aluno e sua condição saem do centro das atenções, poder-se-ia dizer, e os temas da vida escolar passam a descentrá-lo. Rogério nos mostra bem isso: a família o tratava como um menino “que já sofreu muito porque não tem mãe” e “ainda mais é doentinho”. São interpretações da família e essas interpretações lhe conferem um lugar. Não estamos aqui afirmando que essas interpretações devem desaparecer, pois elas fundam seu lugar a partir da fala do outro. Estamos falando da possibilidade de jogar com outras interpretações, de permitir ao sujeito outras “filiações” que lhe mantenham aqui e lá ao mesmo tempo.

As proposições relativas ao trabalho com a escrita se distribuem em dois eixos. Um avalia a escrita a partir da submissão às normas da língua, o que envolve os efeitos de estabilização advindos da interface entre significante e significação. Outro, avalia a escrita como procedimento de decantação que promove a circunscrição do gozo. Trata-se aqui de tomar a escrita como grafia do gozo. No caso de Rogério, por exemplo, temos o comprometimento da significação, pois ele decodifica o som das letras, mas não supõe que o ordenamento das letras compõe um todo. De repente - e isso só ocorre com a mediação do professor - Rogério captura uma significação.

Então, existe uma passagem da grafia, das letras impressas que não formam uma palavra, para o reconhecimento de que ali há uma unidade de significação. O passo seguinte é que essa significação isolada - a palavra - possa ser também reconhecida como parte de uma frase, que compõe outra unidade de significação.

A escola pode criar atividades em que o aluno possa falar e que essa fala possa ser escrita. Os amigos da sala são importantes nesse aspecto. As atividades baseadas no ensino diferenciado - proposta lapidar da educação numa perspectiva inclusiva - podem contribuir muito. Nessas atividades os alunos trocam perspectivas, realizam atividades de forma conjunta e oferecem apoios uns aos outros. Um aluno que já escreve pode escrever as histórias que Rogério conta, por exemplo, em uma atividade coletiva de criação de histórias. Por outro lado, como dissemos, a própria escrita, o fato de que algo possa ser grafado, também tem um enorme valor por permitir que Rogério localize esses pedaços, esses fragmentos que surgem “soltos” e ficam em posição de lhe invadir. O delírio, como vimos, constitui um trabalho de ordenação de um mundo. O delírio “ordena” o que aparece para o sujeito aos pedaços, convocando o sujeito a fazer alguma coisa. Rogério pode inserir os babaus, o fogo, a água, nas histórias. A grafia, a fixação dessas histórias, cumprem uma função de reconhecimento e possibilitam que, aos poucos, pedaço por pedaço, história por história, Rogério possa se estabilizar com sua produção delirante. Ao fim da pesquisa, no mês de fevereiro, Rogério escuta uma história e pode recontá-la, ou seja, reúne os acontecimentos em uma ordenação temporal e causal.

A apresentação de uma forma de escrita à criança é uma face do trabalho civilizatório, pois se assenta num ato de extrema renúncia pulsional e de submissão às normas que advém do campo da Língua - do Outro da língua, do código. Portanto, o fato de que a escola privilegie um objeto - a escrita - não é sem consequências no caso de crianças para quem o Outro se encontra em posição de aniquilar o sujeito. A apresentação de seu “funcionamento” - o funcionamento da Língua como funcionamento do Outro - permite à criança psicótica proteger-se dos caprichos de um Outro sem barra, na medida em que pode esquadrinhá-lo, bordeá-lo, escrevê-lo. A aquisição da escrita - como submissão às normas de uma forma de escrita - equivale à possibilidade de operar com o gozo do Outro, a partir de letras - como vimos, é da escritura do Outro que se trata na alfabetização de uma criança psicótica.

A pesquisa permitiu, também, observar o lugar que o professor do atendimento educacional especializado ocupa na escola. Esse professor pode encaminhar e estimular, fazer dialogar e operar com reflexões junto ao grupo maior de professores e junto aos trabalhadores

que compõem a escola, de uma forma geral. Também é fundamental que o professor do atendimento especializado possa ser uma figura estável: que possa acompanhar o percurso de uma criança ao longo dos anos, o que, como pudemos observar, parece garantir a continuidade dos avanços conquistados.

As professoras do atendimento especializado - Rita e Vanessa – vimos que realizam um trabalho permanente junto aos professores das salas dos alunos e, também, junto aos professores, coordenadores, diretores, merendeiras, bibliotecários, etc. A atuação docente dos professores especializados, então, pode assumir a direção do diálogo com a professora de sala, o que modifica a ideia de que a inclusão individual em sala regular gira em torno do professor de sala, de que a maior ou menor disponibilidade do professor se liga diretamente às possibilidades de movimentação do aluno na escola. A figura do professor do atendimento especializado pode trabalhar contra a ideia de que o aluno é “assunto da professora” e pode também promover a circulação de saberes e experiências entre os professores – tanto no âmbito das trocas entre os professores *da* escola como no âmbito das trocas *entre* as escolas.

É importante que esse professor trabalhe com a interrogação, com o tempo de olhar e ouvir dos professores. Interrogação que, no entanto, não se confunde com indiferença, precisando se sustentar numa aposta. Esse professor, por sua função, estimula a produção de interpretações que transformam concepções cristalizadas sobre as crianças. É também o professor do atendimento educacional especializado quem pode oferecer um suporte consultivo, “que ocorre quando um ou vários adultos, muitas vezes um professor especializado, encontra-se regularmente com um professor de sala de aula para trocar informações sobre o progresso do estudante, avaliar a necessidade de adaptar ou complementar materiais e solucionar problemas em conjunto” (FIGUEIREDO, 2010, p. 64).

A formação desse professor é fundamental para que não reproduza lugares comuns no trabalho com a criança. Particpei como supervisora da formação dos professores que ocorre em nível nacional e há um grande desafio na ultrapassagem dos modelos arcaicos que regem o trabalho com a “criança especial”. Nessa formação há uma forte preocupação em questionar e superar uma concepção da criança que tem como desdobramento a oferta de atividades repetitivas, mecânicas, infantilizadoras. Na avaliação, por exemplo, observamos que os professores chegavam propondo atividades como o recorte/colagem para trabalhar a motricidade fina, a memorização da sonoridade das letras, a memorização de fotos e ilustrações, dentre outras. Essas atividades poderiam ter seu lugar (se trabalhadas em outra perspectiva); o problema

que é que elas compõem todo o repertório redutor da potencialidade da criança e do que vai ser trabalhado com ela. Fica clara a concepção de debilidade que institui um sujeito que “sendo” débil só pode adquirir habilidades elementares e só pode girar em círculo ou fazer atividades mecânicas, repetitivas, sem sentido.

A dimensão da autonomia é trabalhada, por exemplo, ensinando o sujeito a pegar seus objetos, andar sozinho na rua, pegar ônibus. Seria ótimo, se não nos surpreendesse, o fato de que esse ensino é realizado sem que os professores se interroguem, por exemplo, a entonação que utilizam ao se dirigir às crianças ou, mesmo, aos adultos. O tom é infantil. A formação para o atendimento educacional especializado, como encontra seus fundamentos na recusa dessa forma de educar a criança (recusa de uma forma de conceber os atores múltiplos que são os sujeitos da educação especial), procura superar essas concepções e estratégias educacionais.

O desafio que observávamos na formação docente à qual eu me referia é o mesmo que se coloca no nível das escolas – afinal, a formação permite apreender o que está em jogo na experiência escolar. E qual é o desafio? Alcançar um maior grau de maturidade e segurança na proposição de atividades e no entendimento sobre o lugar do professor no processo de aprendizagem, conquistando a teoria que informa suas experiências, suas práticas. Para que os princípios gerais da proposta inclusiva adquiram maior alcance e profundidade, eles precisam articular uma concepção de sujeito desta educação (o sujeito que aprende, o sujeito que quer saber) a uma concepção do lugar do professor nesse processo. Essa articulação permitirá situar o fazer docente em um contexto de significação maior, retirando-o de um enfoque tecnicista ou, mesmo, de uma demissão da potência da educação no processo de inclusão.

A questão não é aprender que atividades de mera memorização são problemáticas e que a aprendizagem significativa é fundamental, mas conseguir pensar quais as concepções de sujeito presentes nas duas propostas e, conseqüentemente, quais as concepções do lugar do professor. O desafio é evitar que afirmações já popularizadas se reduzam a palavras vazias de sentido, que são ditas porque hoje estão dizendo ou, pior, porque haveria uma “ciência” que as estariam dizendo. A ciência é um projeto plural, uma diversidade de construtos teóricos e práticos a sustentam, e, como é feita dessa diversidade de perspectivas, está atravessada pela conflitualidade.

Se os professores falam as “palavras comuns” que envolvem a proposta inclusiva, isso não impede que façam uma “elisão” dessas palavras quando propõem atividades que atualizam toda uma tradição no modo de conceber a criança da “educação especial”. Essa elisão pode estar

a indicar que se relacionam com essas palavras sem interrogar seus fundamentos. Pode estar a indicar, também, que por mais que tenhamos um certo conhecimento, ele será, em última instância, confrontado com uma decisão do sujeito. Podemos promover espaços de interlocução onde essa espécie de incongruência possa ser reconhecida e os professores possam construir uma nova forma de abordar a “deficiência”. No mais, sabemos que a civilização é fruto da luta, da diferença, do confronto entre perspectivas e atores múltiplos que tecem a história e que a cultura nos impõe este “estar implicado” na superação de um desejo de retorno à natureza e à negação do sujeito.

Mannoni fala da angústia mobilizada nos sujeitos (sobretudo, psicóticos) diante da ruptura da rotina institucional. Kupfer fala da angústia mobilizada nos professores: por quê ensinar a uma criança que não pode aprender? A angústia situa-se na passagem dos lugares de tratamento para os lugares de vida. A experiência que constituiu essa pesquisa e as proposições que lhe são decorrentes confirmam que os “lugares de vida” contrastam com os “lugares de tratamento”, sobretudo porque possibilitam às crianças e jovens experiências que lhes abrem diferentes perspectivas diante da vida, diferentes posições a ocupar frente ao outro. Para a criança psicótica, a escola pode ser um lugar de vida. Tudo na escola permite que ela assim seja designada. O que pode impedir essa designação não está na escola - na ordenação da vida escolar - mas nas concepções sobre a doença mental que adentram a escola e que foram construídas desde muito longe no tempo, advindas que são da forma como o chamado louco foi tratado historicamente. Dois desafios se colocam, hoje, em qualquer experiência de inclusão: romper todo tipo de relação que se baseie na tutela exclusiva e que coloque a criança em regime de exceção; sustentar uma experiência que dê lugar a sucessivos cortes, remetendo a criança a espaços sociais diversificados. Como já observamos, essa ruptura se baseia no relançamento “adiante”, “fora”. O principal não está em frequentar outros espaços além da escola (no sentido de a escola organizar atividades em outro lugar), mas no fato de a escola “apontar” para fora de si. Por isso, no interior da própria escola, já se coloca como proposição fundamental deslocar a criança em vários níveis. A rotina do hospital psiquiátrico e mesmo das instituições de educação especial engendram um movimento auto-referente, enquanto a escola trabalha em função de um “depois” que irá se desenrolar “lá fora”. O *lá fora* e o *depois* que se apresentam *na* escola já rompem, de forma decisiva, com o movimento auto-referente e de presentificação massiva de um presente sem futuro das instituições totais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AJURIAGUERRA, J. **Manual de psiquiatria infantil**. Rio de Janeiro: Masson do Brasil, 1983.
- AMÂNCIO, V; ASSALI, A.M. O Saber e o não Saber – do crer ao criar: eis uma das questões na escolarização de crianças psicóticas. In: COLLI, F.A.G. (org). **Travessias - inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- ANADON, M. A **pesquisa colaborativa em educação: qualidade do ensino em tempos de mudanças**. Seminário apresentado na Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: 08 de outubro de 2008.
- ANADON, M;SAVOIE-ZAJC, L. La recherche participative deviant action. In: **La recherche participative**. Québec: Presses de L'université Du Quebec, 2007.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BACHELARD, G. **A filosofia do não: a filosofia do novo espírito científico**. Tradução: Remberto F. Kuhnen. Coleção Pensadores, v. 38. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- BARBIER, R. **A pesquisa ação**. Brasília: Líber Livro, 2002.
- BASTOS, M. B. Inclusão escolar: inclusão dos professores? In: In: COLLI, F.A.G. (org). **Travessias - inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- BEAUCHESNE, H. **História da psicopatologia**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BERGÈS, J. **Doze textos de Jean Bergès**. Escritos da criança, n.2. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1988.
- BERNARDINO, L.M.F. **O diagnóstico e o tratamento das psicoses não-decidas: um estudo psicanalítico**. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Paulo – USP, 2000.
- BERTOCHÉ, G. **A objetividade da ciência na filosofia de Gaston Bachelard**. Edição do autor: E-books Brasil, 2006.
- BILAC, O. (1905). No Hospício Nacional: uma visita a secção de crianças. In: AMARANTE, P. **Ensaio: subjetividade, saúde mental, sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.
- BRAGA, L. P. Dos traumas ao mundo misterioso de Thomas. In: COLLI, F.A.G. (org).

Travessias - inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial – MEC. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.** Brasília, 17 de setembro de 2008.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento de revisão da política nacional de educação especial. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério de Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca: linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF, 1994.

BRUNER, J. **Atos de significação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BURSZTEJN, C; GERBER, R. **Quelle école pour les enfants autistes?** In: *Enfances & Psy* 4/2001, nº16, Paris, p.60-70.

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

CAMPOS-GUERRA, A. M. L'histoire de l'assistance psychiatrique infantile au Brésil. In: ARVEILLER, J. (Dir.) **Psychiatries dans l'histoire.** Caen, PUC, 2008, p. 331-340.

CHAUVIÈRE, M. **Enfance inadaptée: l'héritage de Vichy.** Paris: Ouvrières, 1980.

CHAUVIÈRE, M; PLAISANCE, E. (Ed.). **L'école face aux handicaps: education spéciale ou éducation intégrative?** Paris: Presses Universitaires de France, 2000.

CHARLOT, B. **Práticas linguageiras e fracasso escolar.** Revista Estilos da clínica, v.5, n.9. Dossiê Educação e Inclusão Escolar. USP: Instituto de Psicologia, 2000.

CLÉRAMBAULT, G. G. de. (1924). Définition de l'Automatisme Mental. In: **L'ouvres Psychiatriques.** Paris: PUF, 1942.

COLLI, F.A.G. O grupo Ponte. In: COLLI, F.A.G. (org). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

- COMBRES, L. **Estudo dos mecanismos de escrita em adolescentes psicóticos**. Tradução de Helena Bicalho. Revista Psicologia USP, v.16, n.4. São Paulo: USP, 2005.
- COORDENAÇÃO ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- CORDIÈ, A. **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. São Paulo: Artmed, 1996.
- CORIAT, E. De que se trata... uma criança. In: **Congresso internacional de psicanálise e suas conexões**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.
- CORIAT, L; JERUSALINSKY, A. N. **Aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento**. In: Escritos da criança. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1988. N.4.
- COTTES, J. F. **Psychosis and the child teachings of Jacques Lacan: consequences for an Institution**. In: Courtil Papers. Belgic, 2003.
- COUTINHO JORGE, M. A. **As quatro dimensões do despertar – sonho, fantasia, delírio e ilusão**. Revista Ágora. Rio de Janeiro, vol.8, n.2, 2005.
- COUTURE, C;BEDNARZ, N;BARRY, S. Multiples regards sur la recherché participative: une lecture transversale. In: ANADÓN, M. **La Recherche participative**. Québec: Presses de L'université Du Quebec, 2007.
- COUTINHO, A.B.V.;AVERSA, P.C. Sobre a experimentação da loucura no campo escolar. In: COLLI, F.A.G. (org). **Travessias - inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- CROCHIK, J. L. **Aspectos que permitem a segregação na escola pública**. Educação especial em debate. Conselho Regional de Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 13-22.
- CUFARO, A. C. Quando a loucura vai à escola... discursos de uma história. In: KUPFER, M.C.M. **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. Coleção Psicanálise da Criança. Rio de Janeiro: Ágalma, 2000.
- CZERMAK, M. Sobre alguns fenômenos elementares da psicose. In: **Paixões do objeto: estudo psicanalítico das psicoses**. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.
- _____. O homem das palavras impostas. In: **A clínica da psicose: Lacan e a Psiquiatria – os fenômenos elementares**. Rio de Janeiro: Tempo Freudiano Associação Psicanalítica, 2004.
- DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e Semiologia dos Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

- CIACCIA, A. D. **Da fundação de Um à prática feita por muitos**. Curinga Psicanálise e saúde mental. Escola Brasileira de Psicanálise, Minas Gerais, 1999. n. 13, p. 60-65.
- DE LAJONQUIERE, L. **Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica: escritos de Psicanálise e Educação**. Editora Vozes, Petrópolis. 2002.
- DESGAGNÉ, S. Le défi de production de “savoir” em recherche collaborative: autour d’une démarche de reconstruction et d’analyse de récits de pratique enseignante. In: ANADÓN, M. **La Recherche participative**. Québec: Presses de L’université Du Quebec, 2007.
- FERRREIRA, N. P. **A teoria do amor**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- FIGUEIREDO, R. V. A escola de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V.; BONETTI W. L.; POULIN J.R. **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- _____. **O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social**. Revista Diálogo Educacional (PUC-PR), Curitiba, v. 6, n. 17, p. 11-20, 2006.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. In: **Inclusão: revista de educação especial**. Secretaria de Educação Especial, v.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.
- FINK, B. **O sujeito lacaniano entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- FONTENELE, L. B. **A interpretação**. Coleção Psicanálise Passo-a-passo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade - A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal Ed, 1988.
- FRAGELLI, I. K. Z. **Alfabetização: perspectivas da articulação sujeito e escrita**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2011.
- FREIRE, A; BASTOS, A. **Paradoxos em torno da clínica com crianças autistas e psicóticas: uma experiência com a “prática entre vários”**. Estilos da Clínica. Vol. IX, no 17, 84-93. São Paulo: USP, 2004.
- FREITAS, E. S. Fui bobo em vir? Testemunha de uma inclusão. In: COLLI, F. A. G. (org). **Travessias - inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- FREUD, S. (1920). **Além do princípio do prazer**. Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente. Edição standard das obras completas de Sigmund Freud. V. 2. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- _____. (1940[38]). **A cisão do eu no processo de defesa**. Escritos sobre a psicologia do Inconsciente. Edição standard das obras completas de Sigmund Freud. V.3. Rio de Janeiro:

Imago, 2007.

_____. (1915). **Pulsões e destinos da pulsão**. Escritos sobre a psicologia do Inconsciente. Edição standard das obras completas de Sigmund Freud. V.1. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

_____. (1915). **O inconsciente**. Escritos sobre a psicologia do Inconsciente. Edição standard das obras completas de Sigmund Freud. V.2. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. **A perda da realidade na neurose e na psicose** (1924). In: FREUD, S. Escritos Sobre a Psicologia do Inconsciente. Edição standard das obras completas de Sigmund Freud. V.3. Rio de Janeiro: Imago, 2007.

_____. **Neurose e Psicose** (1924). In: FREUD, S. Escritos Sobre a Psicologia do Inconsciente. Edição standard das obras completas de Sigmund Freud. V.3. Rio de Janeiro: Imago, 2007.

_____. **Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia** (1911). In: FREUD, S. Edição standard das obras completas de Sigmund Freud. V. 12. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

FILIDORO, N. S. **Adaptações curriculares**. Revista Escritos da criança, n. 6. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

GEOFFROY, M. A. **A instituição estourada como jogo do Fort-Da: de Jacques Lacan ao conceito de “instituição estourada” da Escola Experimental de Bonneuil-Surmarne**. Tradução: Kelly Cristina Brandão da Silva. Revista Estilos da Clínica, Vol. IX, n. 17. São Paulo: USP, 2004.

GERBASE, J. **Afirmção e negação**. Campo psicanalítico: transmissão, pesquisa e clínica. Disponível em: <http://www.campopsicanalitico.com.br>.

GIOVANNI, M. L. **O papel dos professores e dos pesquisadores: um desafio no processo de pesquisa-ação colaborativa**. Anais X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes, tempo e espaços. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

GOMES, A. L; POULIN, J. R; FIGUEIREDO, R. V. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GHISLAINE, L. **Penser, réfléchir à l'hôpital de jour : qu'est-ce que c'est l'école, à quoi ca sert?** France: Mémoire CAAPSAIS, s/d.

HEINZ, M. M. **O bebê e a deficiência**. Correio da APPOA, n.110. Porto Alegre: APPOA, 2003.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1977.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Tradução: Diana Myriam

- Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. **A escolarização de crianças psicóticas.** Revista Estilos da Clínica, v.2. São Paulo: USP, 1997.
- _____. **Para uma clínica psicanalítica das psicoses.** Dossiê Psicoses e Instituição. Revista Estilos da Clínica, ano.1, num.1, sem.2. São Paulo: USP, 1996.
- JERUSALINSKY, A; PÀEZ, S.M.C.de. **Carta aberta aos pais acerca da escolarização de crianças psicóticas.** Revista Estilos da Clínica, vol, V, n.9. São Paulo: USP, 2000.
- KAMMERER, T; WARTEL, R. Diálogo sobre os Diagnósticos. In: LACAN, J. et al. **A Querrela dos Diagnósticos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- KUHN, T. S. (1969). **A Estrutura das Revoluções Científicas.** São Paulo: Perspectiva, 2003.
- KUPFER, M.C.M.; PETRI, R. **Por que ensinar a quem não aprende?** Revista Estilos da Clínica, v. V, n.9. São Paulo: USP, 2000.
- KUPFER, M.C.M. **É possível uma psicopatologia fundamental na infância?** Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, v.1, n. 4, p. 101-110. São Paulo: USP, 1998.
- _____. **Educação para o futuro.** São Paulo: Escuta, 2001.
- _____. **O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica.** Revista Educação e Realidade, jan/abril. Porto Alegre: UFRGS, 2010.
- KUPFER, M.C.M ; PECHBERTY, B. **A escolarização de crianças e adolescentes com problemas psíquicos graves no Brasil e na França: algumas considerações.** Revista Psicologia e Argumento, v. 28, n. 61, abr./jun. Curitiba: PUC, 2010.
- LACAN, J. (1949). **O Estádio do Espelho como formador da função do Eu.** Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- _____.(1956). **Resposta ao comentário de Jean Hyppolite sobre a “verneinung” de Freud.** Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- _____. (1956). **De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose.** Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- LACAN, J. (954-1955). **O Seminário. Livro 2 – O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- _____. (1956). **O Seminário. Livro 3 - As psicoses.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. (1958). **O Seminário. Livro 5 – As formações do inconsciente.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. (1970). **O Seminário. Livro 17 – O avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar,

- 1992.
- _____. (1972). **O Seminário. Livro 20 - Mais, ainda.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LAURENT, E. **Préliminaire - La Pratique à Plusieurs en Institution.** Plusieurs, 9 & 10, I-IV. Paris: Nouvelle École Lacanienne, 1998.
- LEÃO, S. Chegamos ao Fim, a um fim. In: COLLI, F.A.G. (org). **Travessias - inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- LECLAIRE, S. Em busca dos princípios para uma psicoterapia das psicoses. In: KATZ, C. [et al]. **Psicose: uma leitura psicanalítica.** São Paulo: Editora Escuta, 1991.
- LEFORT, R. **Marisa: a escolha sexual da menina.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- LEMONS, C.T.G. de. **Sobre fragmentos e holófrases.** Revista Colóquio LEPSI, ano 3. São Paulo: USP, 2002.
- LERNER, A. B. C. **A escrita e a psicose na criança: uma proposta de tratamento.** Dossiê Escritas II. Revista Estilos da Clínica, v.13, n.25. São Paulo: USP, 2008.
- LUSTOSA, F. G. **Escola: espaço de acolhimento e aprendizagem na diversidade.** Texto apresentado por ocasião no XI Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí. Dezembro, 2002.
- MANNONI, M. **Educação Impossível.** Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1988.
- _____. **O psiquiatra, seu louco e a psicanálise.** Tradução: Marco Aurélio Mattos. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. **Um saber que não se sabe: a experiência analítica.** Campinas, SP: Papyrus, 1985.
- _____. (1964). **A criança retardada e a mãe.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- _____. **O direito a ser, sendo diferente, na escola.** Revista do Centro de Estudos Judiciários, n. 26, p. 36-44, jul./set. Brasília: Ministério da Justiça, 2004.
- _____. (org.) **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- MARCELLI, D; COHEN, D. **Infância e Psicopatologia.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MARIAGE, V. Sobre um trabalho clínico em instituição com uma criança psicótica. In: KUPFER, M.C.M. **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento.** Coleção Psicanálise da Criança. Rio de Janeiro: Ágalma, 2000.

- MARTINS, L.A.R; PIRES, J; PIRES, G.N.L. (orgs). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal: EDUFRRN, 2008.
- MARTINS, L.A.R; PIRES, J; MELO, F.R.L.V. (orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Rio Janeiro: Vozes, 2006.
- MEDEIROS, C. P. **A École Expérimental de Bonneuil-sur-Marne: reflexões em torno da ética e da moral**. In: Congresso internacional de psicanálise e suas conexões. Tomo I. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.
- MEIRA, A. M. G. **Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva**. Revista Escritos da criança, n. 6, 2. ed., p. 41-52. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.
- MITSUMORI, N; AMÂNCIO, V. O aluno não é só da professora, é de toda a escola: construindo uma educação inclusiva. In: COLLI, F.A.G. (org). **Travessias - inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- NEVES, I. F. **Práticas de gestão diferenciada do currículo no primeiro CEB: contributos para o atendimento à diversidade no interior da turma**. Dissertação de mestrado. Universidade de Ciências da Educação. Madeira, 2011.
- NEZAN, M.B.C. Uma escola no meio do caminho... In: COLLI, F.A.G. (org). **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PATTO, M. H. S. **A produção do Fracasso Escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PÁEZ, S.M.C. de. **A integração em processo: da exclusão à inclusão**. Revista Escritos da criança, n.6. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat. 2001.
- PERRENOUD, P. **Avaliação, Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PETRI, R. **Psicanálise e Educação no tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.
- PESSOTI, I. **A loucura e as épocas**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.
- PLAISANCE, E. **Denominações da Infância: do anormal ao deficiente**. Tradução de Maria Fonseca com revisão técnica de Ivany Pino. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 405-417, maio/ago, 2005.

POMMIER, G. **O conceito psicanalítico de infância**. In: Congresso internacional de psicanálise e suas conexões. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

_____. **Nacimiento e y renacimiento de la escritura**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V., BONETI W. L., POULIN J.-R. **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

POULIN, J.R. **Da formação à pesquisa-ação: uma contribuição essencial do meio universitário à formação contínua dos professores**. In: Primeiro Colóquio Internacional Bahia-Quebec v. 1. Salvador: EDUNEB, 2007.

RENAULT, A. **La libération des enfants**. Paris: Bayard et Calmann-Levy, 2002.

ROCHA, F. H. **O tratamento de crianças psicóticas e autistas entre a psicanálise e a educação: aproximações iniciais**. In: COLÓQUIO DO LEPSI, n.3. Psicanálise, infância e educação. São Paulo: USP, 2002.

ROUBY, A. **Éduquer et soigner l'enfant psychotique**. Paris: Dunod, 2007.

SAMUEL-LAJEUNESSE, B. Em torno do DSM III. In: LACAN, J. et al. **A Querela dos Diagnósticos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAYÃO, Y; LEÃO, S. C. "Negócio fechado": Mateus vai à escola. In: KUPFER, M.C.M. **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. Coleção Psicanálise da Criança. Rio de Janeiro: Ágalma, 2000.

SCAGLIOLA, R; LAJONQUIÈRE, L. **Conversando Sobre Bonneuil - Entrevistas com Maud Mannoni, Marie-José Richer-Lérès e Lito Benvenuto**. Revista Estilos da Clínica, ano III, n.º 04, p.20-40. São Paulo: USP, 1998.

SCHREBER, D. P. (1903). **Memórias de um doente dos nervos**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

SEBILLOTTE, M. **Le fondements épistémologiques de l'évaluation des recherches tournées vers l'action**. Revue Natures, Sciences, Sociétés, n.3, p. 8-15. Québec.

SOUZA, N. S. **A psicose – um estudo lacaniano**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1991.

TRINDADE, R; GONÇALVES, E.J.A. **Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem"**. Actas do IX Colóquio sobre questões curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro da Universidade Lusófona do Porto, 2010.

- STUBBE, D. **Psiquiatria da Infância e Adolescência**. Tradução de Irineo S. Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TENDLARZ, S. H. **De que sofrem as crianças? A psicose na infância**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1998.
- YAÑEZ, Z.A.G. **Aspectos instrumentais na psicose: reflexões para uma educação inclusiva**. Revista Escritos da criança, n.6. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.
- VAN GOGH, V. **Cartas a Théo**. Tradução de Pierre Ruprecht. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- VASQUEZ, C. K. **Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2003.
- VASQUES, C. K. **Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2008.
- _____. **O atendimento educacional de sujeitos com psicose infantil: construindo olhares, trilhando novos percursos**. Colóquio LEPSI. São Paulo: USP, 2006.
- VIAL, M. **Les enfants anormaux à l'école: aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909**. Paris: Colin, 1990.
- _____. **Enfants handicapés du XIXe au XXe siècle**. In: BECCHI, E; JULIA, D. (Ed.). **Histoire de l'enfance en Occident**. Paris: Seuil, 1998. t.2., p. 331-357.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VORCARO, A. **Doenças graves na infância**. In: Congresso internacional de psicanálise e suas conexões. Tomo I. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.
- VORCARO, A; LUCERO, A. **A criança e a debilidade mental: uma abordagem lacaniana**. Revista Psicologia, v.22, n.4. São Paulo: Epub/USP, 2011.
- _____. **Crianças na Psicanálise: clínica, instituição e laço social**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.
- WINNICOTT, D. W. **Psicoses e cuidados maternos**. In: **Da Pediatria à Psicanálise: obras escolhidas**. Tradução: Davy Bogomoletz. Rio de Janeiro: Imago, 2000.
- WOLFSON, L. **Le schizo et les langues**. Paris: Gallimard, 1970.
- ZARIFIAN, E. **Um Diagnóstico em Psiquiatria: Para quê?**. In: LACAN, J. et al. **A Querela dos**

Diagnósticos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.