

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



JAQUELINE TOMEDI

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO:
INCLUSÃO,
OS CAMINHOS DO SUJEITO NA PERSPECTIVA DA DIFERENÇA.**



Porto Alegre

2007

JAQUELINE TOMEDI

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO:
INCLUSÃO,
OS CAMINHOS DO SUJEITO NA PERSPECTIVA DA DIFERENÇA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Nestrovsky Folberg

Porto Alegre

2007

JAQUELINE TOMEDI

**PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO:
INCLUSÃO,
OS CAMINHOS DO SUJEITO NA PERSPECTIVA DA DIFERENÇA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Nestrovsky Folberg

COMPOSIÇÃO DA BANCA:

**PROF^a. DR^a. MARTA D'AGORD
PROF^a. DR^a. REGINA MARIA V. MUTTI
PROF^a. DR^a. MAGDA COLAO**

A Marco Aurélio Leindecker, Sofia Tomedi Leindecker e Julia Tomedi Leindecker, pelo amor e profundo respeito às minhas escolhas e aos impasses nessa travessia.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Alves Tomedi e Etelvina Pizzi Tomedi, pelas palavras, uma marca.

A estimada professora e orientadora Maria Folberg, pelo acolhimento e aposta no meu projeto de pesquisa, bem como o profundo respeito, liberdade e cuidado, ao tempo necessário para escrita do meu trabalho.

Aos jovens e as crianças, que através de suas singulares formas de travessias pela inclusão, possibilitaram esse projeto de pesquisa.

Aos colegas de equipe da APAE de Sapiranga pelo desafio de sustentar, por dez anos, um projeto de inclusão. Em especial, a Rejane Moz pela aposta e parceria na execução do projeto.

Aos colegas de equipe do SAE e da Secretaria Municipal de Educação de Parobé, pelo acolhimento e aposta no meu trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa das terças-feiras, coordenado pela professora Maria Folberg, pela diversidade e pelas riquíssimas interlocuções entre a educação e a psicanálise.

A Joana D'Arc Wittmann pelas questões colocadas e aprendizagens a partir da parceria de trabalho e os desafios de trabalhar com a inclusão.

A professora Elin Lautert, pela cuidadosa revisão do português. A Maria Cristina Fogaça pelas questões colocadas a partir da leitura atenta de parte do meu texto.

A todos os professores, funcionários e alunos do PPG em Educação da UFRGS.

Sou o intervalo entre meu desejo e aquilo
que o desejo dos outros fizeram de mim.

Fernando Pessoa

RESUMO

A proposta investigativa dessa dissertação é fruto de uma série de inquietações advindas da minha experiência clínica com crianças e jovens que, em algum momento, tiveram suas histórias de sua vida marcadas pela necessidade de enfrentar a difícil travessia que constitui o processo de inclusão. A partir da escuta de três jovens, essa pesquisa objetiva apresentar o trabalho desenvolvido na APAE, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Sapiranga, no que diz respeito aos procedimentos adotados para a efetiva inclusão de alunos no sistema educacional.

Dentre as questões investigadas, ressalta-se as relações entre psicanálise, educação e inclusão. Considerando que os caminhos possíveis ao sujeito - na travessia da inclusão escolar - são marcados pelos impasses que perpassam sua história de vida, tornam-se fundamentais as construções dos casos clínicos e do trabalho inter/transdisciplinar, para que seja possível formular hipóteses acerca do que realmente foi oportunizado aos jovens para que conseguissem ressignificar as situações traumáticas que os remetiam aos insucessos quando ocorriam as tentativas de inclusão escolar.

Essa investigação baseia-se no método de pesquisa psicanalítica. Para a análise das questões propostas serão utilizados, enquanto corpus de pesquisa, os atendimentos clínicos, entrevista com os pais e escutas aos profissionais da escola. Para tanto, adotou-se a construção de caso como modelo metodológico aplicável à pesquisa psicanalítica.

O objetivo desse trabalho é construir algumas interrogações acerca das formas de inclusão de jovens que apresentam problemas de aprendizagem e que estejam em processo de inclusão escolar. Pretende problematizar as múltiplas possibilidades que direcionam o tratamento psicanalítico e a intersecção entre psicanálise e educação.

PALAVRAS-CHAVE: educação, inclusão, sujeito, direção de tratamento psicanalítico, transitabilidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 CONSTITUIÇÃO E CONSTRUÇÃO DO SUJEITO; RELAÇÕES INTRAPSÍQUICAS E RELAÇÕES INTERPSÍQUICAS	19
2 O EFEITO, ENQUANTO DESTINO DA INOPERÂNCIA DA FUNÇÃO MATERNA E DA FUNÇÃO PATERNA, TOMADO COMO FRACASSO OU PROBLEMA DE APRENDIZAGEM	23
3 A TRANSFERÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE RESGATAR O DESEJO DE ENSINAR E O DESEJO DE APRENDER	26
4 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO E A PSICANÁLISE.....	30
4.1 A EDUCAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO E O SABER	33
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
5.1 O MÉTODO PSICANALÍTICO	40
6 CONTRUÇÕES DE CASOS CLÍNICOS: RESSIGNIFICAÇÃO, A APOSTA NO SUJEITO COMO POSSIBILIDADE DE DIREÇÃO DE TRATAMENTO	46
6.1 “AS COISAS, AS PALAVRAS ESTÃO DENTRO DE NÔS”“ ESTE POETA” ..	49
6.2 DOUTORA ELE VAI FUGIR: QUEREM MINHA PERDA	53
6.3 NO CAMINHO DO SUJEITO, UM SIGNIFICANTE – “VOAR”.....	56
6.3.1 Uma direção de tratamentos possível – a possibilidade de laço social ...	60
7 UM LUGAR DE TRANSITABILIDADE QUE FAZ O ELO DO SUJEITO COM A INSTÂNCIAS EM QUE ESTÁ IMPLICADA A INCLUSÃO.....	65
7.1 TRABALHO EM EQUIPE: UMA QUESTÃO INTERDISCIPLINAR E/OU TRANSDISCIPLINAR	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73

ABSTRACT

The proposition of the present research project is to study the concerns of the clinical experience of children and youngsters who at some point had their lives marked by the journey of inclusion. Having the discourse of three youngsters as starting point, this paper presents the work on inclusion developed at the Association of Parents and Friends of the Disabled (APAE) in a partnership with the Municipal Secretariat of Education of the municipality of Sapiranga, Brazil.

The following are among the issues investigated: the relations between psychoanalysis, education, and inclusion. Having in mind that the possible paths to be taken by the subject along the journey of school inclusion are marked by impasses that permeate the story of his or her life, it was possible through the constructions of clinical cases and inter/transdisciplinary work to formulate hypotheses about what allowed youngsters to re-signify the traumatic situations that referred them to failures in their attempts at school inclusion.

The present investigation is based on the psychoanalytical research method. The following will be used as tools for analysis in the research corpus: clinical appointments, interviews with parents, and listening to school professionals, adopting case construction as the methodological model applicable to psychoanalytical research.

The objective of the present paper is to raise some questions on the forms of inclusion of youngsters who show learning problems and who are going through a school inclusion process. This paper intends to question the multiple possibilities that guide psychoanalytical treatment and the intersection between psychoanalysis and education.

Key words: education, inclusion, subject, direction of psychoanalytical treatment, transitability.

INTRODUÇÃO

Construção de uma história sobre a inclusão

A presente pesquisa parte de cenas que compõem as aprendizagens de infância da autora, ao mesmo tempo em que apresenta o trabalho, acerca da inclusão, desenvolvido na APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, localizado no município de Sapiranga.

Recentemente participei como palestrante de um encontro entre professores e coordenadores sobre o tema “Diferentes Diferenças: Abordagens e Estratégias no Atendimento Escolar aos Educandos com NEES”. Informalmente, uma professora perguntou-me onde tinha começado o meu interesse pelas questões da inclusão. Não foi possível dar uma resposta imediata. Logicamente parecia que tudo havia começado com o trabalho realizado junto às crianças autistas e psicóticas, desde o início do meu exercício clínico. No entanto, essa resposta provocava muitas inquietações.

Na semana seguinte, precisei ajudar a minha filha nas tarefas escolares: procurávamos uma palavra que iniciasse com a letra “V”, para compor o dicionário que ela estava montando com os seus colegas. Sempre que tentava ajudá-la, a palavra que me ocorria era “videira”. Ela me perguntou: “por que videira mamãe?” Ainda embevecida pela questão da minha inserção nas questões da inclusão, a palavra videira levava-me a lembranças de algumas cenas vividas na minha infância.

Morava no campo e muitas aprendizagens ocorreram nos vinhedos cultivados pelo meu pai e pelo meu avô. Era uma tarde ensolarada e fria, eu deveria ter em torno de 7 ou 8 anos, quando chegou até nossa casa uma turma de ciganos

pedindo um lugar que tivesse água, afinal desejavam ficar acampados por alguns dias. Meu avô, sensibilizado com o que via (famílias com crianças pequenas), cedeu um espaço próximo aos vinhedos. Para mim, foram longos dias de observação, passava horas debaixo ou no topo das videiras espiando como aquele grupo se organizava. Era tudo tão estranho, tão diferente! Estávamos proibidos, pelos nossos familiares, de qualquer aproximação do acampamento. Ao mesmo tempo em que sentia medo, estava seduzida para conhecer aquela forma diferente de viver. Após muita insistência, meus pais me deixaram ir até as acomodações do grupo, por alguns minutos. Ao chegar, fiquei imóvel; parecia que se me mexesse, seria “devorada”. Aproximou-se, então, uma jovem. Ela começou a conversar comigo, e aquilo que a princípio era tão diferente, parecia conhecido, nada ameaçador. Eram pessoas que tinham apenas formas de vida e cultura diferente da nossa; pareciam viver bem. E durante anos, quando avistava um acampamento de ciganos, ficava uma interrogação acerca desse jeito diferente de viver.

Esse fragmento, um recorte da minha história de vida, resgata uma série de lembranças, que me permitem perceber o grande interesse, esse fascínio que tenho acerca das questões pertinentes à inclusão, me remeteu à pesquisa e à escrita de temas que percorrem o caminho da educação. Quando era pequena, me diziam da necessidade de irmos à escola para aprender. Confesso que desejava, e muito, aprender sobre aquilo que parecia ser estranho, diferente ou desconhecido. É certo que não encontrei muitas respostas, no entanto, o percurso pelos meus estudos me levou a prosseguir com as investigações acerca do sujeito e suas diferenças.

Outro momento marcante, em relação às questões da inclusão, ocorreu durante os estágios acadêmicos: o de psicopatologia, no Hospital Psiquiátrico Espírita, e o de clínica no Hospital Psiquiátrico São Pedro. O horror que parecia estar escondido por detrás das grades ou das portas sempre chaveadas, e aquele quarto reservado ao lado do posto de enfermagem, para os casos graves, provocavam muitas interrogações. Com esse trabalho, percebi que tinha muito a aprender, mas o que realmente marcou e fez a diferença nesse percurso, foi o que dizia a supervisora local, que era psicanalista. Ela afirmava que devíamos apostar no sujeito, independente da realidade institucional. E esse apostar no sujeito possibilitou a construção de muitas aprendizagens e o desejo de seguir trabalhando com todos os entraves que se apresentavam, e ainda se apresentam, quando ocorre uma discussão acerca da inclusão.

O trabalho desenvolvido na APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, sediado no município de Sapiranga, partiu, num primeiro momento, do desafio de aceitar a proposta de trabalho que objetivava questionar algumas das falas e dos paradigmas, já instalados e cristalizados, acerca dos diagnósticos das crianças e jovens que freqüentavam a instituição. Escutávamos alguns ditos dos pais em relação aos seus filhos, e dos técnicos em relação aos seus pacientes, tais como: “esse não tem mais jeito”; “também com a mãe que tem”; “o doutor disse que nunca vai aprender”; “já desisti do fulano, vou entregá-lo ao conselho tutelar”. A partir de então, começamos as discussões teóricas e técnicas que visavam a um novo olhar; decidimos privilegiar o sujeito e não mais a sua patologia ou deficiência, optamos por marcar o começo de um novo percurso na instituição.

O trabalho foi iniciado no ano de 1995. Daí construiu-se, em 1997, uma parceria interna de trabalho com a direção, coordenação, equipe clínica e professores. Nesse ano, tínhamos um total de 43 alunos e um encaminhamento de inclusão. O nosso grande desafio era que alguém com uma história de vida marcada por muitas fragilidades, pudesse se sustentar em um processo de inclusão. Essa história, evidentemente, não poderia constituir-se apenas no relato de mais um fracasso, agora, no âmbito escolar.

Iniciamos a construção do nosso percurso acerca da inclusão, trabalhando com o princípio da diferença, reconhecendo a diversidade e a importância de construir espaços nas escolas envolvidas, locais onde a diferença pudesse ser discutida e exercida. Pensando assim, os encaminhamentos foram crescendo e estabeleceu-se uma parceria do CAE - APAE com a SMED (Secretaria Municipal de Educação). A partir daí, formalizou-se, em 1999, o “Programa de Educação Inclusiva”. Firmada a parceria de trabalho entre as duas instituições, configurou-se uma estrutura de trabalho a qual deu sustentação ao funcionamento do programa.

Nessa perspectiva é possível verificar que, esse trabalho parte da indagação acerca dos efeitos que se inscrevem a partir de uma prática de escuta clínica. Para refletir sobre o tema “Psicanálise e Educação: Inclusão, os caminhos do sujeito na perspectiva da diferença¹”, recorro a minha experiência de trabalho de

¹ Diferente

Acepções:

Adjetivo de dois gêneros

1 que difere parcial ou totalmente; que se distingue; que não é semelhante, igual ou idêntico

Ex.: <d. pontos de vista sobre o mesmo assunto> <eram filhos do mesmo pai, mas de mães d.>

coordenação de equipe e atendimento clínico na instituição, tomando por base um dos projetos por nos desenvolvido, o qual objetiva a discussão dos caminhos possíveis da inclusão escolar, assim como da clínica psicanalítica. Implicitamente, nessa proposta, o fenômeno das aprendizagens está implicado e sustentado pelo desejo de saber.

A instituição

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Sapiranga (APAE) é uma entidade civil, de caráter assistencial, sem finalidade lucrativa, fundada em sete de maio de 1979, registrada sob o nº17, folhas 42 do livro A-1, que tem por finalidades a promoção do bem-estar, o estímulo e a pesquisa e o trabalho artesanal aos sujeitos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais – sujeitos com deficiência física, deficiência mental, psicóticos, autistas, problemas de aprendizagem e problemas sociais.

A clínica

A clínica é formada por uma equipe interdisciplinar, que se reúne semanalmente para avaliações e encaminhamentos em conjunto. Essa equipe é formada pelos seguintes profissionais: uma psicóloga/psicanalista, uma psicopedagoga, uma fonoaudióloga, duas fisioterapeutas, uma neurologista, uma

<nunca se sentiu complexado por ser d.>

2 que é vário; variegado

Ex.: as d. cores do arco-íris

3 que apresenta algum aspecto novo ou desconhecido; que sofreu alteração; mudado, modificado

Ex.: ele agora está bem d. do que era

4 que não é freqüente; raro, incomum

Ex.: a cor dos seus cabelos é d.

5 Regionalismo: Brasil. Uso: informal.

de amizade estremeçada ou desfeita; de relações cortadas ou quase cortadas

Ex.: ultimamente andam meio d. um com o outro

diferentes

■ pronome indefinido plural

6 pronome indefinido de natureza adjetiva que, anteposto a um substantivo, o indetermina, indicando pluralidade, mas não, totalidade; alguns, vários, muitos

Ex.: <d. críticos opinaram sobre a peça> <em d. ocasiões ele repetiu isso>

assistente social, uma estimuladora precoce e uma psicomotricista. A proposta do grupo focaliza a ampliação de trabalho e visa potencializar o acolhimento dos novos encaminhamentos, sustentar espaços para as discussões teóricas e de casos clínicos, com vistas à apresentação e publicação de trabalhos escritos; ampliar o espaço de escuta às famílias; privilegiar as questões de linguagem na primeira e segunda infância; intensificar as investigações *in loco* do serviço social; discutir acerca das ações com o saber e o poder.

Escola especial

A Escola de Primeiro Grau Incompleto Recanto Esperança é uma escola especial, que atende alunos que ainda não têm possibilidade de freqüentar uma escola regular. As instituições de ensino regular, muitas vezes, não oferecem estrutura para receber esses alunos, por isso, procuramos evitar que o insucesso de uma inclusão não se constitua em mais uma resistência no processo de vida dos sujeitos. Temos especial cuidado para que o fracasso da instituição, não seja tomado como fracasso do sujeito incluído. Desse modo, procuramos desenvolver trabalhos que oportunizem a esses alunos a passarem por uma inclusão escolar, inclusão no trabalho ou mesmo algum projeto através do qual o sujeito consiga estabelecer laços com o social e com a comunidade onde vive. A escola tem os seguintes desafios: ampliar os momentos de troca com a instituição, com os colegas e com a comunidade; aprimorar os investimentos pedagógicos, investimentos em novos espaços – oficinas – grupos por faixa etária; ampliar as discussões de normas existentes; aprimorar o vínculo professor–aluno; promover parceria de trabalho entre os professores.

CAE – Centro de Atendimento Especializado

A equipe do CAE é formada pelos profissionais da APAE, que são os técnicos da clínica e os professores.

O Centro de Atendimento Especializado, que dá suporte ao Projeto de Inclusão, resultou de um convênio com a Secretaria Municipal de Educação. Nessa parceria, temos a participação de 85 alunos com problemas de aprendizagem, problemas psíquicos (psicose e autismo) e problemas sociais, todos eles participam

de atividades e projetos propostos pela nossa instituição. A equipe tem se preocupado com as seguintes questões: possibilitar a inclusão escolar à noite – EJA, diversificar os projetos e trabalhos para a inclusão no período da manhã e da tarde; ampliar os investimentos pedagógicos; reestruturar novos espaços a partir das novas demandas da Educação Infantil; qualificar o espaço para atender demandas específicas; aprimorar os espaços que priorizam o corpo (trabalhos de expressão corporal, artes, esportes e psicomotricidade).

Objetivamos, ainda, analisar a relação particular dos sujeitos com o conhecimento, com o aprender e o sofrimento psíquico, muitas vezes, daí decorrente.

Modalidade de acompanhamento

- Laboratório do CAE;
- atendimento clínico individual ou em grupo;
- orientação aos pais (entrevistas individuais e grupos);
- assessoria aos professores e equipe diretiva das escolas.

Processo de acompanhamento

- Reunião quinzenal;
- espaços de formação SMED;
- encontros bimestrais agendados nas escolas.

Quem participa

- Equipe da SMED;
- equipe do CAE;
- representante da clínica;
- professor da série;
- coordenadora e/ou diretora da escola.

Incluir é conviver com as diferenças; é mais do que ter rampas e banheiros adaptados; é refletir com a equipe da escola o motivo de tanta repetência e indisciplina. Para isso, é necessário ter um projeto que valorize a cultura, a história e

as experiências anteriores. As práticas pedagógicas precisam ser rediscutidas, revistas. A escola necessita, então, de atendimento especializado paralelamente às aulas regulares.

Número de alunos atendidos, por série, no programa de inclusão, em 2005:

Educação Fundamental

1ª série – 34	5ª série – 3
2ª série – 18	6ª série – 1
3ª série – 9	7ª série – 1
4ª série – 7	EJA – 13

Educação Infantil: total de 34 alunos

Educação Especial: total de 74 alunos

Em 2006, toda essa estrutura foi reformulada em virtude de uma intervenção da Secretaria Municipal de Educação: alunos das escolas municipais não devem mais participar da nossa proposta de inclusão. Em junho de 2007, concluímos o percurso de trabalho nessa instituição. No momento, esta mesma proposta vem sendo construída em outras instituições que se dedicam a trabalhar e a discutir os impasses da travessia pela inclusão.

Pensamos a inclusão, hoje, como um significante da cultura, presente em diversos âmbitos da sociedade, em discursos presentes em diferentes áreas do conhecimento, que podem configurar-se em múltiplas significações.

O sujeito, para a psicanálise, é por definição um sujeito social. Sustentar a possibilidade de construção de seus laços sociais é dar-lhe a possibilidade de ser sujeito, ou seja, de ocupar um lugar na cultura. Esse é o caminho que tomamos na pesquisa de entendimento do que é a inclusão social, ou, pelo menos, que deveria ser.

Quando uma inclusão escolar está em processo, ou seja, quando ocorre o encaminhamento de uma criança ou adolescente para o universo educacional supõe-se que haja, por parte desses sujeitos, o desejo de estarem na escola. Os jovens acompanhados durante essa pesquisa, marcados por uma história que reúne momentos de exclusão em seu percurso escolar, mostraram o desejo de estarem

incluídos na escola. Essas marcas evidenciaram suas fragilidades, e foram percebidas nas constantes posições de angústia, que fragilizam sua constituição psíquica. Não raro, foram jogados constantemente em uma situação de desamparo conseqüência das condições do contexto familiar ou escolar em que se encontravam e nas frágeis possibilidades de inserções sociais.

Sobre essa nova era da educação, Kupfer, na contemporaneidade, (2007) menciona:

A criança moderna é uma criança indissolvelmente ligada ao escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade. Por isso, Clastres afirmou, como já foi mencionado, que o significante “educação” faz aparecer o significante “criança”. A história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente o da escolarização obrigatória. (KUPFER, 2007, p.36)

A entrada de um jovem na escola, através de um programa de inclusão, pode gerar conflitos, medos para a instituição e, muitas vezes, inviabiliza a própria inclusão. As formas pelas quais esses alunos são acolhidos pela instituição e professores é que vão fazer a diferença nos processos individuais. Neste aspecto, concordamos com o apontamento de Meira (2001, p.44): “Essas 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”.

Neste sentido, abordar as questões em relação ao tema da inclusão torna-se uma tarefa cuidadosa e complexa, pois estaremos o tempo todo nos remetendo àquilo que é da ordem da igualdade ou da diferença entre as crianças ou jovens. Um trabalho com a inclusão pode ser considerado benevolente e benfazejo, mas ao mesmo tempo ser impiedosamente crítico e nada indulgente.

A educação, e os que com ela atualmente se propõem a trabalhar, precisam aceitar melhor toda e qualquer criança que por ventura busque recurso escolar na comunidade em que vive.

Ao falar das diferentes diferenças, o que surge é a idéia de que há uma norma, e o distanciamento gradual desta norma definirá o grau de diferença que o sujeito assumirá em relação a ela. Quanto mais distante da norma, mais diferente. A igualdade seria então equiparada à norma, e as diferentes diferenças consistiriam em desvios maiores ou menores da norma de igualdade (KUPFER, 2005, p.20).

Kupfer problematiza essa forma de entendimento e pergunta: “Seria essa a única forma de articular diferença com igualdade?” O autor aponta para uma possibilidade, a qual nos aproxima de uma possível articulação: a psicanálise poderá intervir entre o particular e o geral, ou entre o singular e o universal. Assim a psicanálise torna o diferente não como um desvio da norma, mas como aquilo que dele surge, emerge a partir da lei.

A teoria psicanalítica freudiana refere-se ao funcionamento do psíquico sem dar a dimensão exclusiva de uma concepção de coisa existente em psiquismos individuais. Ao contrário, desde o início de sua obra, Freud dedicou-se em fazer leitura do social, da cultura e suas produções. Freud afirma:

O contraste entre a psicologia individual e a psicologia social ou de grupo, que à primeira vista pode parecer pleno de significações, perde grande parte de sua nitidez quando examinado mais de perto. (...) Algo mais está invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente, de maneira que, desde o começo, a psicologia individual, neste sentido ampliado, mas inteiramente justificável das palavras, é, ao mesmo tempo, também psicologia social (FREUD, 1921, p.21).

Contardo Calligaris (1993) nos fala que um fenômeno socialmente significativo é sempre um efeito da cultura onde acontece. Precisamos “examinar como na nossa cultura é investido o narcisismo primário, como a esperança colocada nos filhos é articulada discursivamente, quais são os efeitos disso.” (p.195)

O autor segue com a discussão acerca da cultura e o valor central do indivíduo:

Falei em nossa cultura. Na verdade, a gente deveria dizer a cultura da qual somos. Não é ela, a cultura, que é nossa, mas nós é que somos dela. Nossa cultura então é a cultura ocidental, mas também a lusitana e a brasileira.

Uma cultura é fundamentalmente um fluxo discursivo, quer dizer tudo o que foi se articulando discursivamente, oralmente ou por escrito, no quadro desta cultura. Imaginem que seja uma espécie de rio de palavras que vai andando e, no meio deste rio, a gente fala e pede carona. De repente, o que a gente diz só encontra significação no que vai ser dito antes. Uma cultura é isto, um enorme fluxo de produção discursiva (CALLIGARIS, 1993, p.194).

O objetivo desse trabalho é construir algumas interrogações acerca das formas de inclusão de jovens que apresentam problemas de aprendizagem e que estão em processo de inclusão escolar. Pretende problematizar as possibilidades da

direção do tratamento psicanalítico e a intersecção entre psicanálise e educação. Para tanto, é imprescindível realizar algumas considerações. Folberg (1993) comenta sobre um escrito de Freud acerca dos educadores: “eu lembro bem do texto de Freud que fala do bem que faria aos educadores serem esclarecidos psicanaliticamente; é a observação de professora que eu sou há tanto tempo”. (p.157).

1 CONSTITUIÇÃO E CONSTRUÇÃO DO SUJEITO; RELAÇÕES INTRAPSÍQUICAS E RELAÇÕES INTERPSÍQUICAS

Quem é o sujeito?

Essa reflexão toma inicialmente a concepção freudiana. Freud é quem demonstra ao mundo, pela primeira vez, que a personalidade de cada um não é dada pela herança orgânica, ela se constrói. O constitutivo é marcado pelas experiências dos primeiros anos infantis, tornando evidente que estas experiências, para cada criança, são produzidas de forma estreitamente determinadas a partir da história inconsciente dos que se encarregam de cada uma delas.

Freud, em sua carta a Fliess, datada de 06 de dezembro de 1896, apresenta um modelo de constituição de aparelho psíquico. Ele situa três níveis de registros dos traços mnésicos.

Wahrnehmungszeichen (indicação da percepção) é o primeiro registro das percepções; é totalmente inacessível à consciência e se organiza de acordo com associações por simultaneidade.

Unbewusstsein (inconsciência) é o segundo registro. Está disposto de acordo com outras relações, talvez causais. Os traços do inconsciente talvez correspondam a lembranças conceituais; é igualmente inacessível à consciência.

Vorbewusstsein (pré-consciência) é o terceiro registro, ligado à representação da palavra e corresponde ao nosso ego oficial. As catexias provenientes do inconsciente tornam-se conscientes de acordo com certas regras. Essa consciência secundária do pensamento é posterior no tempo e está ligada à ativação alucinatória das representações da palavra, de modo que os neurônios da consciência sejam também neurônios perceptivos e desprovidos de memória em si mesmos. Lacan (1998, p48), ao retomar a carta de Freud descrita acima, nos fala acerca dos traços de percepção, wahrnehmungszeichen, e afirma: “Mas, nós podemos de imediato lhes dar, a esses wahrnehmungszeichen, seu verdadeiro nome de significante”.

As novas perspectivas abertas por Freud apontam a fragilidade da ideologia moderna que, ao conceber o sujeito dotado de uma lógica essencialmente racional e consciente, não leva em conta a dimensão inconsciente da condição humana. A

hipótese freudiana do inconsciente instaura a dimensão de uma “psicologia das profundezas” (Freud), de uma “metapsicologia”, acessível através de lapsos, atos falhos, sonhos, esquecimentos. Anuncia-se, assim, o início de uma nova revolução copernicana, do cogito cartesiano anunciando: “o eu não é mais senhor em sua própria casa”.

Lacan, tomando as novas perspectivas abertas por Freud no seminário 2 “O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise”, demarca a importância de não confundir a metapsicologia freudiana com uma psicologia geral e nos diz: “já que teoria e prática não são separáveis, a relação analítica, a direção da prática ficaram desviadas” (Lacan, 1954, p.10). O autor afirma, em relação a essa concepção, que a descoberta freudiana tem exatamente o mesmo sentido de descentramento produzido pela descoberta de Copérnico.

O inconsciente escapa totalmente a este círculo de certezas no qual o homem se reconhece como um eu. É fora deste campo que existe algo que tem todos os direitos de se expressar por [eu] e que demonstra este direito pelo fato de vir à luz, expressando-se a título de [eu]. Justamente aquilo que é o mais não-reconhecido no campo do eu que na análise, se chega a formular como sendo [eu] propriamente dito (LACAN, 1954, p.15).

Lacan retoma em “Os escritos técnicos de Freud” a idéia da restituição da integralidade do sujeito, como a restauração do passado, nesse sentido a importância do tema recai muito mais sobre a face da reconstrução, do que sobre a face do revivescência. O revivido exato. “O que conta é o que ele disso reconstrói”. (LACAN, 1953, p.22)

O termo sujeito, ao ser introduzido por Lacan na psicanálise, produziu um corte radical no modo pelo qual era pensado. Assim o conceito foi se distanciando da visão psicológica e filosófica do sujeito, como o da consciência. O sujeito é sempre um sujeito dividido, que existe na linguagem e que advirá do próprio ato da articulação significante², isto é, na sua enunciação. O significante é o que funda o

² “Termo introduzido por Ferdinand de Saussure (1857-1913) no quadro de sua teoria estrutural da língua, para designar a parte do signo lingüístico que remete à representação psíquica do som (ou imagem acústica), em oposição à outra parte, ou significado, que remete ao conceito.

Retomado por Jacques Lacan como um conceito central em seu sistema de pensamento, o significante transformou-se, em psicanálise, no elemento significativo do discurso (consciente ou inconsciente) que determina os atos, as palavras e o destino do sujeito, a sua revelia e a maneira de uma nomeação simbólica. (ROUDINESCO e PLON, 1997, p.708)

sujeito e tem como função representá-lo. Podemos operar com a hipótese do inconsciente em sua dimensão fundamental de não sabido. “Qual é então esse outro a quem estou mais ligado que a mim, pois, no âmago, mais assentido de minha identidade comigo mesmo, é ele que me agita?” pergunta Lacan, que prossegue: “Sua presença só pode ser compreendida num segundo grau da alteridade, que já o situa, ele mesmo em posição de mediação em relação a minha própria dissociação de mim mesmo como de um semelhante” (Escritos, 1998).

O sujeito não é o eu, aquilo que apresento ao outro, meu semelhante, igual e rival, o que quero que o outro veja. Não é a imagem corporal, nem tampouco o somatório das insígnias com as quais me paramento para as cerimônias de convívio com o grande outro da coletividade. O sujeito não é o homem ou a mente suscetível de estar saudável ou doente. O sujeito é neurótico por definição, sujeito ao pathos, afetado pela estrutura que obedece a uma lógica: dos significantes que determinam o eu e o gozo do sexo que o divide, fazendo-o advir como desejo. Lacan afirma em *Televisão – Outros Escritos 1993*: “Só há inconsciente no ser falante... O inconsciente, isto fala, o que o faz depender da linguagem”. (Lacan, 1993, p. 510)

O sujeito é dividido pelo recalçamento, que se refere à linguagem, e pelo objeto, causa do desejo, cuja verdadeira natureza ele ignora. Ele não é dono absoluto nem de sua fala, nem de suas pulsões. A falta é estrutural nele.

Lacan (2003, p.64/65) anuncia então: “O significante, ao contrário do signo, não é o que representa alguma coisa para alguém, é o que representa precisamente o sujeito para um outro significante” (6 de dezembro de 1961).

O significante, “..que representa o sujeito para um outro significante” (Lacan), é sempre em relação ao homem que nasce um banho de linguagem. O discurso do outro é pois uma fala de integração no circuito humano. Por essa razão, o inconsciente, além de seu valor negativo, confirmado pela ausência de domínio, representa algo de quase real – no sentido comum de realidade – em que, tendo sido, ele pode também assumir o valor do presente composto, em razão do progresso que o corte fundador do simbólico supõe: ele terá sido. Isto tende a mostrar que toda a apreensão do inconsciente não tem outra visada senão a “subjetivação do sujeito” como sujeito dividido, barrado em sua verdade de sujeito faltoso e desejante, ou seja, \$. Esse ponto de vista apenas ilustra o aforismo freudiano: “Wo Es war, soll Ich werden” - Ali onde isso era, o sujeito deve advir. Como o Outro é o lugar onde se constitui o sujeito do inconsciente, convém ainda compreender que o Outro significa além das significâncias já encontradas: a mãe, o pai simbólico, e o “tesouro dos significantes”. Sobre esse ponto, a trilogia lacaniana, “Real, Simbólico e Imaginário” (R.S.I.), nos esclarece. (apontamentos feitos no dicionário de psicanálise – Pierre Kaufmann).

No entendimento da psicanálise lacaniana, o sujeito não se confunde com o eu. Não responde à lógica ou ao tempo da consciência, não se faz regular pelo princípio da realidade. Esse sujeito não coincide com o sujeito do cogito cartesiano, tampouco com o sujeito-organismo de Piaget. O sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesmo de que é feito o sujeito. Comenta Kupfer:

Se uma criança se desenvolve, o sujeito se constitui. Estamos falando aqui da construção de uma estruturação psíquica, que não coincide com a do corpo entendido como organismo biológico. Essa estruturação se faz na dependência daquilo que o Outro venha a simbolizar para o recém-nascido desvalido em sua capacidade de simbolizar. Esse processo de simbolização depende do Outro que, desejante da criança, engendrou-a e adotou-a para que ocupem um lugar em sua cadeia significante. Um lugar no conjunto de significações que determinam, que tem importância para esse Outro desejante da criança (KUPFER, 2007, p.124).

Lacan, a partir da relação subjetiva de assunção do desejo, transforma a experiência da psicanálise num processo que possibilita o sujeito desconhecer e reconhecer a questão de seu desejo e pelo desejo de um outro sujeito. *"... o desejo do homem encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detenha as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto é ser reconhecido pelo outro".* (Lacan, 1998, P.269)

Nesta perspectiva, Lacan introduz outra maneira de compreender a clínica psicanalítica: a passagem que ele estabelece não é de tornar consciente aquilo que está inconsciente, mas a passagem para a fala, uma fala que precisa de alguém que a escute. Lacan (1998, p.281) afirma:

O que está em jogo numa psicanálise é o advento, no sujeito, do pouco de realidade que esse desejo sustenta nele em relação aos conflitos simbólicos e as fixações imaginárias, como meio de harmonização destes, e nossa via é a experiência intersubjetiva em que esse desejo se faz reconhecer (LACAN, 1998, p.281).

O sujeito está numa constante busca de responder o âmago de sua existência. No entanto, no decorrer de sua constituição, não encontra quem possa responder pelos paradoxos que a vida lhe impõe.

2 O EFEITO, ENQUANTO DESTINO DA INOPERÂNCIA DA FUNÇÃO MATERNA E DA FUNÇÃO PATERNA, TOMADO COMO FRACASSO OU PROBLEMA DE APRENDIZAGEM

Esse tema, o qual proponho a desenvolver, parte da noção de aparelho psíquico proposto por Freud e do conceito de sujeito elaborado por Lacan: o infans inicia como um sujeito no discurso do Outro, e vai ocupar logo o lugar do sujeito em seu próprio discurso. Aqui está em jogo a importância, tanto do discurso materno, quanto do paterno em relação ao sujeito, que vai dar possibilidade ao sujeito e aos seus processos de aprendizagem.

Pelo fato de sermos sujeitos falantes, somos divididos. Imersos na linguagem, fazemos o laço com a cultura e nos colocamos em uma relação com a falta, o "falo", significante da falta, como ensina a psicanálise. Esse sujeito dividido, para Freud, foi apresentado em sua 1ª e 2ª tópica como: trata-se dos ternários consciente/ inconsciente/ pré-inconsciente e eu/ isso/ supereu. Para Lacan, o sujeito está "encurralado" entre o simbólico, o imaginário e o real, e dividido entre o saber e a verdade. O pai introduz a lei da cultura – da proibição do incesto - nos intervalos destes termos. Mas o que é um pai? Do pai sedutor ao pai da ordem primitiva, passa-se pelo pai do fantasma. Freud em, "*Uma criança é batida*", não deixou de afirmar a preeminência do pai na constituição da realidade psíquica. Ao introduzir o termo nome-do-pai, Lacan retomou o estandarte e o mudou, apesar desse ato ser sempre se constitui numa questão de impasse para os analistas. Desde 1938, em "Os complexos familiares na formação do indivíduo", Lacan ressalta que a questão não é, em absoluto regulada pelo assassinato do pai da horda primitiva perpetrado por seus filhos: esse mito freudiano, exposto em "Totem e tabu" era, ao mesmo tempo observava ele, uma petição de princípio e um salto no real. Ele propõe a explicação da função paterna como instauradora da lei simbólica, por uma escrita significante, fundada na escrita da metáfora.

Balbo vai chamar a atenção, no tratamento de crianças, sobre a importância de ocupar-se dos pais e conservar-lhes a função e autoridade para a progenitura. É preciso fazer o possível para que a criança seja criada, educada pelos próprios pais. Balbo afirma: "mesmo se pudéssemos rigorosamente admitir que uma pessoa pode ser substituída, no que concerne ao pai, minha posição é sem concessão. Um pai real não pode ser substituído por outro pai real."(Balbo, 2006) Quando uma criança

passa a ser objeto de uma tutela momentânea ou definitiva, é momentânea ou definitivamente privada dos pais, não lhe é fornecida oportunidade de escolha. Isto é, para ela, uma obrigatoriedade real e, por conseqüência, um trabalho de luto correspondente a realizar.

O surgimento do pai é o signo particular que o especifica de fato, visto que ele não toma consciência senão pela falta, mais precisamente, do nada, quer dizer da morte, do vazio. Aliás, é do ser o pai morto que, no aprés-coup, ele toma para cada um o valor simbólico.

Balbo cita três formas diferentes de surgimento, três tipos fundamentais:

- O surgimento simbólico do pai pela via do conflito imaginário, pelo conflito edipiano;

- O surgimento imaginário do pai pela via de uma conduta simbólica; este surgimento é neurótico. Ele pode se tornar perverso, caracterial ou delituoso quando veste a máscara da ostentação fálica ou se trasveste dos farrapos maternos, a fim de alienar o outro;

- O surgimento psicótico ou delirante enfim, pelo qual o pai surge no real por via de sua função real na geração. Como pode ser pai, se o pai ocupa este lugar? Duplo real, redobramento do real do qual o pai é o lugar.

A função paterna deverá ser necessariamente simbólica, para evitar que a mãe ou a criança se arroguem o falo³, o significante do desejo, privando cada um deles de se tornar o falo do outro.

O autor segue falando dos riscos. Por exemplo: a criança pode se tornar o falo de uma ideologia de assistência educativa, com as preocupações tomadas pela função imaginária da mãe fálica; os trabalhadores sociais, não teriam outra função senão a de assegurar a transferência da potência paterna a outros, não ao pai legítimo; magistrado, psicólogos, psicoterapeutas, psicanalistas, famílias adotivas,

³ Lacan (1957) demonstra os três tempos do Édipo nos quais a função paterna intervém. No primeiro tempo, o que a criança busca, como desejo de desejo, é poder satisfazer o desejo da mãe. Isto pressupõe que a própria mãe esteja à procura de um desejo e que ela possa significar, para a criança, o indicativo de um lugar fálico primitivo. O problema da criança fica sendo, então, ser ou não desejada, ou seja, poder vir a ocupar o lugar do falo no desejo da mãe. Para que a questão fálica se coloque, é preciso igualmente que – pelo menos nas representações da mãe – a função do pai seja reconhecida de maneira que ele possa privá-la de seu filho. No segundo tempo, o pai se afirma em presença privadora, como aquele que o suporte da lei, e isso já não é feito de maneira velada, porém de um modo mediado pela mãe que é quem instaura como aquele que lhe faz lei. Terceiro Tempo: o pai se revela como aquele que tem. É a saída do Complexo de Édipo. E essa saída é favorável, na medida em que a identificação com o pai é feita nesse terceiro tempo, no qual ele intervém como aquele que tem o falo. Essa identificação chama-se Ideal do eu. (Lacan, 1999, p.199-200).

etc... A criança, rapidamente consciente de ser o campo de uma tal transferência, se faz o fetiche dela, a fim de tirar daí o máximo gozo. As crianças que se colocam em famílias adotivas reproduzem, apesar delas, o mesmo cenário imaginário que a família real, da qual a criança foi retirada 'no seu interesse'.

É para evitar tais perversões que eu preconizo deixar a criança na sua própria família, prevendo-se aí o tratamento que lhe convém; ou separá-la, mas sem lhe substituir uma outra. A função paterna, primado simbólico essencial para a criança, a introduz na ordem simbólica em relação à ordem natural. (BALBO, 2006, texto traduzido e discutido em aula).

3 A TRANSFERÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE RESGATAR O DESEJO DE ENSINAR E O DESEJO DE APRENDER

Hoje transitamos e usamos a palavra transferência com uma certa apropriação; analisamos como se deu essa transferência: transferência de trabalho, deve ter transferência entre o professor e aluno; no entanto, é preciso, de nossa parte, um pouco de cautela quanto ao seu uso. Quando pela primeira vez escutei um psicanalista falando da transferência em psicanálise, parecia estar em contato com algo mágico, aquilo que acontecia em uma relação de tratamento, mas não de fácil entendimento. A partir de quando há verdadeiramente transferência? Lacan (1986, p.274) responde: *Quando a imagem que o sujeito exige se confunde para o sujeito com a realidade em que ele está situado. Todo o progresso da análise está em lhe mostrar a distinção desses dois planos, deslocar o imaginário e o real.* E segue nos dizendo:

Passamos nosso tempo a perceber que a transferência não é de modo algum um fenômeno ilusório. Analisar o sujeito não é dizer-lhe - Mas, meu pobre amigo, o sentimento que você experimenta em relação a mim é apenas transferência. Isso nunca serviu para nada (LACAN, 1986, p.274).

Freud reconheceu de imediato o caráter perturbador da transferência, a saber, o surgimento na análise do amor que se volta para o analista, desempenhando um papel ao mesmo tempo revelador do passado, mas também de resistência. Freud vai chamar essa manifestação de *übertragung*, termo que traduzimos como transferência. Parte da hipótese de que a relação analítica atualiza afetos que vêm da infância e que reproduzem, a respeito do terapeuta, um conjunto de sentimentos que uma vez foram aqueles da criança em relação às autoridades parentais e educativas com as quais conviveu.

Assim como os sintomas representam o que há de infantil em cada um de nós, diz Freud, o que foi reprimido da sexualidade na criança, e cujas manifestações impregnam sua vida adulta, a transferência vem dar conta dos afetos reprimidos pela criança em relação a essas autoridades, essas figuras parentais. Desse modo, Freud localiza nas figuras, que são visadas pela transferência, as figuras do pai, da mãe, de uma irmã, de um educador ou outros, os quais na infância foram os suportes das manifestações amorosas.

A transferência é definida por Lacan como o “amor que se dirige ao saber”, situando-o no paradoxo da própria demanda de amor, originária de um desejo de saber, cuja finalidade, como de todo amor, não é o saber, mas o objeto causa de desejo, o objeto a. Esse objeto suporta o que, na pulsão, é definido e especificado pelo que a entrada em jogo do significante na vida do homem lhe permite fazer, surgir o sentido do sexo. Lacan (1998, p.239) afirma: “A transferência é impensável, a não ser tomando-se partida do sujeito suposto saber.” Ao denunciar o sujeito suposto saber, Lacan, na lição de 15 de novembro de 1961, introduz uma nova concepção do Outro como sujeito, e diz:

O saber é intersubjetivo, o que não quer dizer que seja o saber de todos, nem que seja o saber do outro, com A maiúsculo. E o outro, nos afirmamos, é essencial mantê-lo assim, o outro não é um sujeito, é um lugar ao qual nos esforçamos, diz Aristóteles, por transferir o saber do sujeito (LACAN, 2003, p.24).

No decorrer de um processo de análise, fica a promessa de que esse saber venha à tona e que vá ser articulado pela transferência. Observamos que o amor instala-se como efeito da transferência, como um amor que supõe um saber no outro. Como transformar ou transladar esse amor em dimensão de desejo? Lacan, para responder a essa questão retrata, a cena de Alcebiades no Banquete de Platão, cuja relação ao desejo é justamente bem visível. Ele vem pedir a Sócrates algo que não sabe bem o que é, mas nomeia de agalma⁴. Lacan chama a atenção para como se pode ver outra coisa, trata-se de um primeiro esboço da técnica do discernimento da transferência, no fato de Sócrates lhe responder, não o que lhe dizia quando era jovem – ocupa-te de tua alma – mas o que convém ao homem maduro e amadurecido – ocupa-te de teu desejo.

Lacan introduz na dialética do banquete o fenômeno do amor. Para isso, cita um mito, a fim de assinalar que todo o mito se relaciona com o inexplicável do real, e é sempre inexplicável; seja o que for, responde ao desejo. Menciona, então, Lacan (1992, p.59):

⁴ Agalma: termo grego que pode ser traduzido por ornamento, tesouro, objeto de oferenda aos deuses. Representa o ponto pivô da conceituação de objeto causa do desejo, o objeto “a”. (KAUFMANN, 1996, p.15).

Esta mão que se estende para o fruto, para a rosa, para a acha que se inflama de repente, seu gesto de pegar, de atrair, de atíçar é estreitamente solidário à maturação do fruto, à beleza da flor ao flamejar da acha. Mas quando, nesse movimento de pegar, de atrair, de atíçar, a mão foi longe bastante em direção ao objeto, se do fruto, da flor, da acha, sai uma mão que se estende ao encontro da mão que é a de vocês, e neste momento, é a sua mão que se detém fixa na plenitude fechada do fruto, aberta da flor, na explosão de uma mão em chamas – então, o que aí se produz é o amor (LACAN, 1992, p.59).

Isso fala do desejo que esclarece a verdade do amor transferencial. Podemos então tomar o amor situado na questão da transferência como possibilidade de contribuição à educação, desde que esteja lançado na dimensão do desejo. É importante que produza, na relação professor-aluno-saber, um jogo de posições entre o sujeito que “se faz aprender” e o sujeito que “se faz ensinar”.

Algumas questões educacionais em relação ao ensino são muito complicadas, justamente pelos efeitos que produzem nos alunos acerca do que se ensina; e a repercussão só é possível de avaliação a posteriori, quando é levado em consideração o que está em jogo na relação, ou seja, um saber inconsciente que circula através da linguagem, e que ultrapassa as busca de uma reeducação e normatização.

Lacan menciona:

Só é ensino verdadeiro aquele que consegue despertar uma insistência naqueles que escutam, este desejo de saber que só pode surgir quando eles próprios tomarem a medida da ignorância como tal – naquilo em que ela é, como tal fecunda – e isto também vale para aquele que ensina (LACAN, 1985, p.260).

Kupfer refere sobre as possíveis contribuições da psicanálise a educação.

A psicanálise pode transmitir ao educador (e não à pedagogia) uma ética, um modo de ver e entender sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como antropologia, ou a filosofia, para formar seu pensamento. Cessa aí, no entanto, a atuação da psicanálise. Nada mais se pode esperar dela, caso se queira ser coerente com aquilo de que se constitui essencialmente a aventura Freudiana (KUPFER, 2007, p. 9-10).

Pensem, então, qual a dimensão ética que perpassa os profissionais que estão envolvidos com sujeitos em situação de inclusão escolar. Quando Lacan nos

fala no seminário, sobre a ética da psicanálise, diz que não podemos comparar ética e moral:

A experiência moral como tal, ou seja, a referência à sanção, coloca o homem numa certa relação com sua própria ação que não é simplesmente a de uma lei articulada, mas sim de uma direção, de uma tendência e, em suma, de um bem que ele clama, engendrando um ideal da conduta. Tudo isto constitui, propriamente falando, a dimensão ética e situa-se para além do mandamento, isto é, para além do que pode apresenta-se com um sentimento de obrigação (LACAN, 1997, p.11).

O que devemos fazer, então, para agirmos de uma maneira correta, dada nossa condição humana⁵?

Começamos por esse caminho desmontando o lugar do saber total, do saber absoluto, tal como uma receita, que tem sempre a intenção de dar certo, de estar na medida correta. Acreditamos que mediante, os impasses que um processo de inclusão deflagra ao sujeito que nela está implicado, põe-se em questão o sujeito que tudo sabe, assim como a sua intenção benevolente. Lacan a partir da leitura do texto de Freud: “*Além do princípio do prazer*”, afirma:

Em substituir a Natureza por um sujeito. Qualquer que seja a maneira com que construímos esse sujeito, ocorre haver como suporte um sujeito que sabe, Freud no caso, já que é ele quem descobre o para-além do princípio do prazer – ao passo que Freud, precisamente, coerente consigo mesmo, indica aí no horizonte de sua experiência, um campo onde o sujeito, se ele subsiste, é incontestavelmente um sujeito que não sabe, num ponto de ignorância limite, se não absoluta. É esse o nervo da investigação freudiana (LACAN, 1997, p.260).

⁵ Freud quando recorre ao mito da horda primitiva nos fala que a origem da culpa humana se encontraria nas experiências feitas pelas gerações anteriores; ela aparece no mito do assassinato primordial, como momento derradeiro de uma seqüência cujos dois primeiros teriam sido a fascinação exercida pelo chefe da horda, que é o possuidor das mulheres e o mestre do poder da linguagem, e a evicção desse pai onipotente num movimento de apropriação e numa crença na “onipotência dos pensamentos” que expressa segundo Freud, “o valor que o homem atribuía ao desenvolvimento da linguagem”. Tanto para a organização social como para as estruturas subjetivas individuais.

4 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO E A PSICANÁLISE

“Os caminhos da educação” essa é a temática de um dos livros de Françoise Dolto, autora que defende a tese de que a educação não consiste em impor à criança uma série de comportamentos: ao contrário deve ajudá-la a se construir, ensinando-lhe, primeiramente, o respeito por si mesmo, algo que não pode adquirir a não ser que os adultos que a rodeiam ajam de forma respeitosa. No decorrer de seus escritos, resgata a importância de se falar com as crianças. Falar de tudo, das pequenas e grandes coisas, tanto com as crianças maiores como com as crianças pequenas. Falar também com os bebês que, segundo ela, têm uma compreensão intuitiva do que lhes dizem.

A partir das colocações de Françoise Dolto, que refere sobre as possibilidades de apostar no sujeito, independentemente, de como ele se apresenta, pensamos em como escapar das armadilhas da nossa cultura, que exige dos pais, professores, muitas vezes capturados pela demanda social, o cumprimento de regras disciplinares, sem levar em consideração o sujeito, o seu desejo e as diferenças.

A partir dessas reflexões, constatamos que o sucesso escolar ocupa um lugar de grande importância na vida das crianças, dos pais, professores e administradores, respondendo, pois, a um ideal imaginário: quem é bem sucedido na escola tem acesso, com mais facilidade, ao dinheiro e ao poder. Cordié (1996) refere “o fracasso escolar pressupõe a renúncia a tudo isso, a renúncia ao gozo”. O fenômeno do fracasso escolar tem aquecido as discussões entre os profissionais que se ocupam das questões da educação. Segue Cordié (p.21):

Essa incursão pelo domínio social que acabamos de fazer nos dá uma primeira amostragem dos pontos sensíveis de onde pode se originar uma rejeição escolar, rejeição essa às vezes deliberadamente expressa e assumida, mas em geral ligada a um conflito inconsciente entre os diferentes modos de identificação do sujeito. Freud nos forneceu referências para listar os diferentes tipos de identificação que o sujeito coloca em prática para construir seu ego. O ego ideal e o ideal de ego encontram sua fonte, em parte, nos modelos sociais, enquanto o superego está ligado à posição edípica do sujeito, ele é o “herdeiro do complexo de Édipo diz Freud.” (CODIÉ, 1996, p.21).

Quanto à posição do psicanalista em relação à educação, Calligaris (1999, p.25) nos remete à questão da educação e castração como vocábulo de uma certa

forma sinônimos. Os dois termos designam processos pelos quais se pretenderia que o sujeito chegasse a encontrar um lugar possível na sociedade dos adultos. Então, uma boa educação implicaria deveres, débitos para com as instâncias simbólicas de autoridade que nos impõem os limites que abrem, para nós, o campo do desejo. Estas instâncias são constitutivas de identificações simbólicas, traços ideais, aos quais cada um deve seu desejo. O que torna possível uma convivência social, é que essas instâncias socializam-se, na medida em que elas podem ser relativamente comuns, embora singulares.

Freud é quem demonstra ao mundo, pela primeira vez, que a personalidade humana de cada um não é dada pela herança orgânica: ela se constrói, o constitutivo é marcado pelas experiências dos primeiros anos infantis, tornando evidente que essa experiência, para cada criança, é produzida de forma estritamente determinada a partir da história inconsciente dos que se encarregam de cada uma delas.

Freud não desenvolveu nenhuma reflexão sistemática sobre os caminhos da educação. No entanto, no decorrer de sua obra em várias oportunidades fez comentários acerca da educação, da pedagogia de sua época e também sobre sua própria experiência como jovem escolar.

Atualmente não é mais possível desconsiderar a forma radicalmente nova que a psicanálise propôs para pensar o sujeito e suas relações. Ela provoca polêmicas entre os seus seguidores e contemporâneos que se interrogavam e se interrogam, até hoje, sobre as implicações da sua singular criação e os efeitos na educação. Apesar de Freud deixar claro que a psicanálise não tinha a intenção de criar uma “weltanschauung”⁶, achava muito interessante o trabalho de Pfister. Mesmo discutindo com ele, não o excluía do terreno da psicanálise. Em uma carta enviada para Pfister, em 21/12/1926, comenta:

⁶ “Essa palavra pode ser traduzida como” uma visão de universo”. No entanto próprio Freud, na conferência XXXV, explica o seu significado, apontando a dificuldade de sua tradução: “Suponho que a weltanschauung seja um conceito especificamente alemão, cuja tradução para línguas estrangeiras certamente apresenta dificuldades. Se eu tentar uma definição sua, minha definição estará fadada a ser incompleta. Em minha opinião a weltanschauung é uma construção intelectual que soluciona todos os problemas de nossa existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante, a qual, por conseguinte, não deixa nem uma pergunta sem resposta e na qual tudo o que nos interessa encontra seu lugar fixo. Facilmente se compreenderá que a posse de uma weltanschauung desse tipo situa-se entre os desejos ideais dos seres humanos. Sendo essa a natureza da weltanschauung, torna-se fácil a resposta, no que respeita a psicanálise. (...) Ela é praticamente incapaz de construir por si mesma uma weltanschauung”. (Freud, 1933, v. XXII)

Caro doutor,

Aproveito a oportunidade para parabenizá-lo. Estou bem disposto a arranjar um lugar especial na estante de livros para as traduções de suas obras, se o senhor quiser doa-las a mim. De fato, entre todas as aplicações da psicanálise, floresce unicamente a inaugurada pelo senhor, a da pedagogia. Alegro-me que minha filha esteja começando a produzir algo nesta área. (CARTA FREUD-PFISTER, 1998, p.142).

Em seu artigo, “Sigmund Freud: para uma educação além da pedagogia”, Leandro de Lajonquière comenta:

A esperança numa outra educação é constante nos textos freudianos. De fato, ela está, até certo ponto, colada à ilusão profilática como, por exemplo, nos textos de 1907, 1908, *no prefácio para um livro de Oskar Pfister* (Freud, 1913), na *Lección XXIII* (Freud, 1915-1917) e em *Análisis profano* (Freud, 1926), mas a separação processa-se ao longo da obra. Já em 1909, por ocasião de *Análisis de la fobia de um niño de cinco años*, ao mesmo tempo em que reconhece ser no mínimo problemática a questão da profilaxia, mantém a aposta na troca dos fins educativos.

Na seqüência da discussão proposta por de Lajonquière, chegaremos à Conferência XXXIV. Freud acaba recuperando a distinção apresentada em 1925, entre a psicanálise com crianças e uma esperada educação, capaz de submeter as crianças à castração, que de outra forma, bem poderia vir a não operar psiquicamente. Vivemos, atualmente, um ideal de felicidade proposto às crianças que coloca os pais em dificuldades para defrontar seus filhos com regras e limites. Freud, então, nos diz qual é a tarefa primeira da educação:

A criança deve aprender a controlar seus instintos (pulsão). É impossível conceder-lhe liberdade de por em prática todos os seus impulsos sem restrições. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as próprias crianças sofreriam grave prejuízo. Por conseguinte a educação deve inibir, proibir e suprimir (FREUD, 1933, p.182).

Freud, no entanto, vai chamar a atenção sobre os riscos que a análise corre quando se efetiva essa supressão das pulsões: é possível que o sujeito desenvolva, inclusive, doenças neuróticas. Ele nos fala a importância de se respeitar a singularidade de cada um, de cada criança, nos remete à atual discussão acerca da inclusão e dos cuidados específicos e singulares desenvolvidos em cada um dos casos apresentados.

Freud nos alertou sobre a necessidade de reconhecermos o impossível na educação, na política e na psicanálise, e nos diz que a educação deverá escolher

seu caminho entre o Sila da não-interferência e o Caríbdis da frustração. Mediante os impasses da educação, é preciso educar. Como se educa? Através da palavra, endereçando a palavra a uma criança, falando sim ou não. Falar como alguém que reconhece que, em certos momentos, aquilo que está sendo dito não pode deixar de ser falado, porque nessas exatas palavras, a criança depara-se com suas esperanças e seus temores. Esse é um ato que deverá ser apropriado pelo pai, pela mãe e pelo professor. Será, portanto, uma questão de decidir quando proibir, quando limitar, em que hora e por que meio. Isso posto é praticamente impossível considerar que o mesmo método educativo como uniformemente bom para todas as crianças.

4.1 A EDUCAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO E O SABER

Abordar questões sobre o saber e o conhecimento nos faz a pensar sobre os paradigmas propostos pela psicanálise os quais estão sempre nos reportando a um saber incompleto, a um saber que não pretende dar conta de tudo. Esse saber inevitavelmente vai se confrontar com o conhecimento, cada vez mais complexo e tecnizado, que causa uma impressão de completude, apesar de se tratar, na maioria das vezes, de um conhecimento parcial, do qual, a medicina, a psicologia e a pedagogia estão completamente enredadas. O contexto das discussões acerca da educação nos mostra o quanto é difícil transitar pelas questões que envolvem a aprendizagem e conhecimento nos diferentes saberes, ao mesmo tempo em que, nos mostra a dificuldade de assinalar o lugar da psicanálise no conjunto dos saberes. Os determinismos do inconsciente, de fato, se distinguem das leis que regem a “Ordem do Universo”, uma vez que o homem, como ser de sintomas, regido por pulsões, se exclui desta ordem.

Acerca da questão do saber Marta D’Agord, no texto sobre Psicanálise das Aprendizagens (2002), lembra-nos:

O significante é um saber que produz um sujeito para o outro significante: um novo saber. Isto quer dizer que já estamos em relação ao saber antes de significar o saber. Esse saber é o inconsciente. Na aprendizagem, o saber move o sujeito, enquanto desejo e pensamento. E aparece enquanto formação do inconsciente. Na perspectiva do sujeito do inconsciente, a aprendizagem é um processo de transformação por

resolução ou dissolução de antigas formações em novas formações do inconsciente (D'AGORD, 2002, p.1).

O saber é o saber inconsciente do desejo, um saber que se transmite na relação com o outro e com a cultura, mas que não pode ser ensinado. Já o conhecimento se constrói a partir de diversos saberes, informações que são transmitidas e articuladas entre si, e que pode ser ensinado. O saber pode ser fortalecido e aperfeiçoado, enquanto que o conhecimento se constrói e complexifica. Por exemplo, se o saber de Freud morreu com ele, o conhecimento que ele construiu está aí, em sua obra. O saber inconsciente é aprendente, mas não é reflexivo.

Lacan, em 1953-54, no seminário 1: *Os escritos técnicos de Freud*, aborda a questão de amor e de ódio, e afirma com isso estar apontando as vias da realização do ser. Lacan refere sobre a questão da verdade e do saber:

E entretanto, se o sujeito se engaja na pesquisa da verdade, como tal, é porque se situa na dimensão da ignorância - pouco importa que o saiba ou não. (...). no analista também convém considerar a ignorância.

O analista não deve desconhecer o que eu chamarei o poder de acesso ao ser da dimensão da ignorância, porque ele tem de responder àquele que, por todo o seu discurso, o interroga nessa dimensão. Não tendo que guiar o sujeito num Wissen, num saber, mas nas vias de acesso a esse saber (LACAN, 1986, p.316-317).

O homem nasce despreparado, isto é, nasce sem a instrução dos outros seres humanos, assim, não tem saber natural. Não tem instinto, no sentido preciso da palavra, o instinto que todo o animal tem. Não tendo instinto, nem a instrução de seres humanos jovens e adultos, o ser humano, ao vir ao mundo, carece de experiência e de conhecimento.

Pensando a questão do professor e do aluno, percebemos que o professor crítico deve aprender como entender, afirmar e analisar a experiência dos alunos, pontos que estão intimamente relacionados com a formação da identidade. O professor deverá, então, entender que as experiências dos estudantes originam-se de múltiplos discursos e subjetividades. Desse modo, é crucial que os educadores considerem a questão de como o mundo é experienciado, mediado e produzido pelos alunos. O conscientizar não pode estar desvinculado de uma ação bem concreta e eficaz, como se conhecer método de conscientização esgotasse, de

forma enganosa, as exigências do compromisso que envolve os educadores de hoje.

Acreditamos, pois, que cursos de capacitação não dão conta de uma questão tão complexa, mas o educador deveria ter acesso a uma formação continuada, cuja prática estivesse em constante discussão e reconstrução. Um professor sem capacitação pode ensinar alunos com deficiência? O papel do professor é de ser regente de classe e não especialista em deficiência, pois esta responsabilidade é da equipe de atendimento especializado.

É importante, também, pensarmos nas diferenças que existem entre a psicanálise e a educação. O psicanalista deve limitar seu campo de ações à realidade psíquica, considerando apenas o que é relatado no tratamento, evitando qualquer outro conhecimento e qualquer intervenção na realidade externa, ou que conduza à sua modificação. Ele não pode dar conselhos e deve tomar o cuidado, em sua neutralidade benevolente, de não deixar transparecer nada de sua própria subjetividade.

O educador, por sua vez, precisa intervir na realidade, demonstrar desejo em relação à criança e, às vezes, expressar suas próprias crenças, ou seja, precisa favorecer a identificação da criança com ele. Mas tanto o psicanalista quanto o educador devem precaver-se contra qualquer desejo extremado em sua tarefa: “o orgulho educativo é tão pouco desejável quanto o orgulho terapêutico” (Freud – “Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise”).

O analista deve ter o cuidado de não cair na armadilha da reeducação emocional. Lacan nos alerta em relação ao querer bem do analista e o que põe em risco o tratamento do sujeito. Em “A direção do tratamento”, de 1958, nos Escritos, ele diz:

A bondade é decerto mais necessária ali do que em outros lugares, mas não tem como curar o mal que engendra. O analista que quer o bem do sujeito repete aquilo em que ele foi formado, e até, ocasionalmente, deformado. A mais aberrante educação nunca teve outro motivo senão o bem do sujeito (LACAN, 1998, p.625).

Pensando nas questões da inclusão escolar, no fracasso escolar, nos problemas de aprendizagem e na exclusão que as instituições de ensino promovem, percebemos por meio desses sintomas, a negação do humano como um ser de

desejo. Verificamos que nos ideais educativos há um imperativo, uma insistência em encontrar sempre no outro, seja no aluno, seja no professor, o espelhamento de nossa completude.

A educação marca os sujeitos enquanto semelhantes. Sermos semelhantes, no entanto, não significa sermos iguais. Todo o ato educativo poderá transmitir uma marca diferenciada a cada sujeito, assim como a transmissão carrega o germe da diferença entre o mestre e o aprendiz. Acerca do ato educativo, Lajonquière (1997, p.39) afirma: "... o ato educativo tanto filia sujeitos e conhecimento, quanto abre possibilidade de que se opere uma ruptura a respeito de si mesmo." E segue:

Se o ato educativo articula-se de sorte que abandona o desejo que lhe outorga precisamente sustentação, então, a transmissão de saberes e conhecimentos se desgarrá. O desgarramento dissipativo da transmissão educativa priva o aprendiz de plantão da possibilidade de usufruir da cota de existência humana que a mesma pressupõe e, portanto, deixa margem para que a criança em desenvolvimento revele, no futuro, ter sido na realidade uma tartaruga ninja adormecida (LAJONQUIÈRE, 1997, p.41).

Lacan (1961) explica que o saber é intersubjetivo, o que não quer dizer que seja o saber de todos, nem que seja o saber do Outro.

O Outro não é um sujeito, é um lugar ao qual nos esforçamos, diz Aristóteles, por transferir o saber do sujeito. [...]. Ele não tem perturbação se posso dizer, a não ser em função de uma suposição indevida, a saber, que o Outro sabia, que haja um saber absoluto, mas o Outro sabe disso ainda menos que ele, pela simples razão, justamente, de que ele não é um, sujeito. O Outro é depositário dos representantes representativos dessa suposição de saber, e é isso que chamamos de inconsciente, na medida em que o sujeito perdeu-se, ele mesmo, nessa suposição de saber (LACAN, 1961, p.24).

A evolução da técnica psicanalítica é a própria história da descoberta da transferência e do desenvolvimento de sua teoria. Tudo isso movido pelo desejo de saber que imperava em Freud.

Uma criança que não aprende e manda a família ao diabo (e através do que muitos se tornam celebridades) tem a bola de futebol que lhe permite contar de um em diante. Com essa criança eu vou trabalhar o deslocamento. Vai passar onde ele é bem vindo, e assim por diante (Conferência Gabriel Balbo - 27/11/2005).

Gostaríamos de retomar parte do artigo de Freud, de 1914: *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*, que vai abordar sobre as marcas da nossa infância e as marcas deixadas por um professor em nossa aprendizagem. Como lidamos, então, com essas marcas primeiras; marcas essas que começam a se inscrever na história de vida do sujeito, desde antes de seu nascimento; a escolha do nome, as demandas que lhe são endereçadas como, cresça, aprenda e seja bem-sucedida. As suas relações posteriores são marcadas por esses ideais que lhe são endereçados. As escolhas que se sucedem, de amizade e de amor, estão atravessadas por essas marcas experimentadas na sua infância.

É importante referirmos, nessa perspectiva, as marcas deixadas pelos professores que passam pelas nossas vidas:

Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela vida consciente. Minha emoção ao encontrar meu velho mestre – escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve maior importância foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todas nós e, para muitos, os caminhos das ciências passaram apenas através de nossos professores. Alguns se detiveram a meio caminho dessa entrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disto definitivamente bloqueada (FREUD, 1990, p. 286).

O que está em jogo - em relação a esse outro - nos processos de aprendizagem?

O ato de aprender supõe uma relação com um outro. Kupfer (1992,p.84) diz: “aprender é aprender com alguém”. E esse outro terá um lugar de importância especial sobre aquele que espera aprender. A presença do professor pode ou não influenciar positivamente a aprendizagem, dependendo da posição que este ocupa na sua referência ao saber. A transferência se produz quando o desejo de saber do aluno se liga a um elemento particular que é a pessoa do professor, aquele que também reedita suas vivências de aprendizagem a partir de alguns elementos ligados ao seu aluno.

Quem é o sujeito que ensina e o sujeito que aprende?

Diferentemente do analista, o ensinante não interpreta a transferência, ele a utiliza para a transmissão do saber. Segundo Cordié:

Todos sabem que os melhores professores são aqueles que gostam do que ensinam, aqueles que parecem esquecer dos imperativos do programa para passar alguma coisa de sua paixão. Nada é tão contagioso quanto o amor do saber (CORDIÈ, 1996, p.42).

O que faz com que um professor recue, abandone ou adoça mediante a aprendizagem de um psicótico ou autista? O que está em jogo nas diferenças do ponto de vista das neuroses são diferentes ideais, mas organizados pela mesma ordem fálica. Que ordenação é essa, que se dá na psicose e que vem questionar profundamente a nossa organização fálica e a organização fálica da sociedade, considerando que a psicose é uma outra forma de organização psíquica subjetiva?

Mas, enfim, o ser humano é complexo e não é sempre bom; mesmo sob o abrigo da lógica, querer simplificá-lo ou vulgarizá-lo, para dar a ilusão, sempre enganosa, de que é muito mais simples do que parece; em suas complexidades seria melhor ter a coragem e o respeito de abordá-lo tal como se apresenta, em vez de querer “pedagogizá-lo” excessivamente, para assim acreditar poder compreendê-lo (J. Bergès e G. Balbo).

Mediante a complexidade das questões acerca da inclusão, como lidar com os limites da ética, do desejo, da política e da moral..., que, muitas vezes, nos são impostos em nossa prática?

A professora Maria Folberg nos traz uma importante colaboração, na medida em que nos mostra como devemos operar em relação a essas complexas questões.

A escola pública é para todos, e se é para todos significa que ela deve ter lugar para as diferenças conviverem ou não é escola pública para todos.

Quando uma escola parte para fazer a famosa classe especial isso é o primeiro prenúncio de não convivência com as diferenças (Crianças psicóticas e escola pública. Psicanálise e Sintoma Social).

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Abordar uma questão de pesquisa em psicanálise e educação é um grande desafio. Lacan remete-nos freqüentemente em seus seminários à importância do retorno ao estudo da obra freudiana. Observamos que foi a partir da teoria psicanalítica do inconsciente, inaugurada por Freud, que os psicanalistas do século XX, como Lacan, forneceram contribuições valiosas para a pesquisa psicanalítica. É verdade que a teoria lacaniana do inconsciente contempla a causalidade psíquica, da mesma forma como fez a teoria freudiana do inconsciente. Entretanto, os supostos teóricos com os quais Freud e Lacan contam para determinar o inconsciente têm raízes em campos conceituais epistemológicos diferentes. Freud e Lacan servem-se de modelos científicos diferentes, pois são filhos de épocas distintas. Freud adota um paradigma próprio das ciências da física, química, biologia do início do século passado. Além disso, suspeita das idéias consciencialistas da filosofia e da psicologia de seu tempo, mas não recusa as idéias da antropologia, da arqueologia e da retórica. Lacan, pelo contrário, não recua perante os filósofos. Faz deles, dos lingüistas e dos antropólogos, dos lógicos e dos matemáticos, seus interlocutores privilegiados.

O que podemos fazer com a psicanálise? O que fazer com o que lemos de Freud e Lacan? Podemos ser apenas leitores e pesquisadores teóricos da obra freudiana e Lacaniana, ou podemos nos jogar em uma situação psicanalítica de pesquisa (spp). Segundo Caon (1995), entre as formações do inconsciente, como a formação do sonho, do sintoma, do ato falho, e de outras formações, a do chiste parece ser o arquimodelo para a teorização psicanalítica da spp. Tanto o sonho, como o sintoma, excluem a alteridade e são do tipo sintoma-solução e não do tipo sintoma-problema. O chiste, entretanto, exige a alteridade, e é por si mesmo uma solução-problemática. Freud escreveu a *Fliess* sobre a qualidade chistosa do sonho. Aprendemos com a nossa experiência de analisante e com a experiência de nossos analisantes que um sonho ou um pesadelo, depois de analisado, fazem rir. Para tanto, precisam passar pela operação de alteridade, isto é, pela escuta do outro.

5.1 O MÉTODO PSICANALÍTICO

Insisto no fato de que Freud avançava numa pesquisa que não é marcada pelo mesmo estilo que as outras pesquisas científicas. O seu domínio é o da verdade do sujeito. A pesquisa da verdade não é inteiramente redutível à pesquisa objetiva, e mesmo objetivante, do método científico comum. Trata-se da realização da verdade do sujeito, como uma dimensão própria que deve ser destacada na sua originalidade em relação à noção mesma da realidade [...] Certamente, a análise como ciência é sempre uma ciência do particular (LACAN, 1953, p.31).

Aprendemos a partir de Freud que a prática psicanalítica é um elemento de um saber singular, que a psicanálise não é uma cosmovisão, uma visão de mundo. Em relação a isso, Freud escreve na conferência XXXV:

Senhoras e senhores: permitam-me que, para concluir eu resuma o que tinha a dizer sobre a relação da psicanálise com a questão de uma *weltaanschauung*⁷. Em minha opinião, a psicanálise é incapaz de criar uma *Weltaanschauung* por si mesma. A psicanálise não precisa de uma *Weltaanschauung*; faz parte da ciência e pode aderir à *Weltaanschauung* científica. O pensamento científico ainda é muito novo entre os seres humanos; ainda são os grandes problemas que até agora conseguiu solucionar. Uma *Weltaanschauung* erigida sobre a ciência possui, excetuada a sua ênfase no mundo externo real, principalmente traços negativos, tais como a submissão à verdade e a rejeição às ilusões. Todo semelhante nosso que está insatisfeito com essa situação, que exige mais do que isso para seu consolo momentâneo, haverá de procurá-lo onde o possa encontrar. Não o levaremos a mal, não podemos ajudá-lo, mas nem podemos por causa disso, pensar de modo diferente (FREUD, 1932, p. 220).

O método psicanalítico objetiva a investigação de um saber que se constrói ao falar. Como refere Caon (2000), é necessário promover a linguageria, produzindo uma criatividade indisciplinada para, depois, se tornar uma disciplina criativa. Ele é usado na clínica como a possibilidade de desrecalcar, de desamalgamar as soluções em falso e, como didática, no seu aspecto desobstruidor das inibições. É preciso entender quem fala no corpo que sofre, tornando-se, assim, o sujeito de um discurso do qual até o momento fora objeto. Inaugura-se, dessa forma, um eu de uma história marcada por uma verdade que o revela a si mesmo, uma verdade que ele reconhece como sua.

Sabemos que o modo em que a espécie humana funciona requer necessariamente a palavra, a ordem da palavra e que para ela produzir seus efeitos estruturantes em plenitude, precisa funcionar como significante, ou seja, não

⁷ Essa palavra pode ser traduzida como uma “visão de mundo”.

meramente como um signo fonado ou escrito, que se refere a um pequeno conjunto de significações, mas como um traço sob o qual se instalam infinitos significados.

Folberg, em uma aula sobre o simbolismo dos quatro discursos em Lacan, refere:

Por caminho da linguagem é que os signos vão se estruturando como baterias de significantes articulados em uma rede. Através da diferenciação destes mesmos significantes entre si, formam-se novas estruturas que permitem ultrapassar o dado imediato e fazer referencia a um sentido mais individualizado e subjetivo, ao mesmo tempo que permitem extrapolar a uma decodificação mais social e objetiva. A possibilidade deste paralelismo só se efetiva quando a linguagem entranha o mundo dos conceitos científicos como uma unidade formal, logicamente determinada, e ao mundo das formas, criadas quer seja pelo mito ou pela arte. Não se deve olvidar, entretanto, que por aí circulam liberdades que inobstante, deve se sujeitar também a leis normatizadas pela cultura (FOLBERG, 2002, p.4).

Fedida (1991) nos fala da escuta psicanalítica, para a qual trabalhar atualmente no campo da psicanálise é, sem dúvida, praticar clinicamente e em nada ceder da considerável herança metapsicológica que Freud nos deixou. O que interessa na metapsicologia de Freud é dispor de uma escrita, cuja leitura é produtora de mudanças de lugares ou, se preferirem, de uma liberdade de ponto de vista e, portanto, de remanejamento, de transformações e renovações considerando-se a extensão e os progressos da clínica e levando-se em conta mudanças ocorridas particularmente na cultura científica.

O método de pesquisa psicanalítica será utilizado como metodologia para a construção de casos clínicos. O objetivo desta investigação (a partir do registro de fragmentos, detalhes da história destes jovens), é interrogar as possibilidades de direção de tratamento psicanalítico com esses adolescentes marcados pelo efeito de suas travessias na inclusão escolar.

Diante disso, tomamos como referência o método de escuta equiflutuante⁸, proposto por Freud (1900). Isto significa tentar registrar, da forma mais livre possível, as cenas e os discursos dos alunos, para posteriormente decompô-los em seus elementos nesses (traços, detalhes), de forma a interrogá-los à luz das conceitualizações psicanalíticas. A partir da escuta psicanalítica dos três jovens, o método de trabalho adotado, baseia-se nos princípios metodológicos legados por Freud. Pretendemos trabalhar com a proposição da construção psicanalítica de

⁸ Na questão técnica da escuta Freud (1912) afirma: “Não devemos dar importância a nada do que escutamos e convém que prestemos a tudo a mesma atenção flutuante”

caso, apresentada por Fedida (1991). Inscreve-se, assim, a possibilidade de um trabalho metapsicológico, no qual os elementos da teoria estão à disposição do movimento associativo do profissional, tais elementos vão ao encontro das experiências vividas na clínica.

Fedida nos afirma que o caso, na psicanálise, é uma “teoria em gemem”, uma capacidade de transformação metapsicológica; ele é inerente a uma atividade de construção. E o autor segue confirmando: “o caso é construído”, o que nos remete ao texto freudiano *Construções em análise* (1937). Vejamos como Freud nos situa nesta questão:

Todos nos sabemos que a pessoa que esta sendo analisada tem de ser induzida a recordar algo que foi por ela experimentado e recalado e os determinantes dinâmicos destes processos são tão interessantes que a outra parte do trabalho, a tarefa desempenhada pelo analista, foi empurrada para o segundo plano. O analista não experimentou nem reprimiu nada do material em consideração; sua tarefa não pode ser recordar algo. Qual é, então, sua tarefa? Sua tarefa é a de completar aquilo que foi esquecido a partir dos traços que deixou atrás de si ou, mais corretamente, **construí-lo**. (FREUD, 1937, v.XXIII, p.292-293).

No mesmo texto referido, Freud compara o trabalho do psicanalista ao trabalho do sim arqueólogo, apesar do analista tratar não de algo que está destruído, mas de algo que ainda “está vivo”. Freud menciona que é possível duvidar de que alguma estrutura psíquica possa realmente ser vítima de destruição total, pois mesmo as coisas que parecem completamente esquecidas estão presentes, de alguma maneira e em algum lugar. E simplesmente foram enterradas e tornadas inacessíveis ao indivíduo.

Lacan trabalha extensivamente no Seminário sobre os *Escritos Técnicos de Freud*, se referindo principalmente ao texto “Construção em Análise,” a importância que tem para o sujeito “reescrever a história”. Lacan, então, afirma:

O revivido exato – que o sujeito se lembre de algo como sendo verdadeiramente dele, como tendo sido verdadeiramente vivido, que se comunique com ele, que o adote – temos nos textos de Freud a mais formal indicação de que não é o essencial. O essencial é a reconstrução, é o termo que ele emprega até o fim.” (LACAN, 1953, p.23)

É preciso que o sujeito reconheça, nas marcas de sua história uma verdade: no entanto, uma verdade que ele reconheça como sua.

Folberg (2002, 41) lembra Freud:

A visão da própria vida do sujeito como um retornar-se, através de dados conscientes ou inconscientes de vivências. Assim, o recurso aos sinais da memória e sua seletividade, sua instalação e atualização em um código simbólico vai ser representado pela linguagem da própria biografia. A valorização deste código lingüístico, resgatado no discurso do sonho, é que constitui a obra-mestra do pai da psicanálise.

Acerca dos caminhos da pesquisa psicanalítica, Iribarry (2003) retoma Freud que, em uma carta endereçada a Fliess, escreveu que sem especulação e teorização metapsicológicas – as quais se aproximam da fantasia – não se avança na pesquisa psicanalítica. Freud costuma chamar a metapsicologia de “feiticeira”, pois é ela que por meios nem muito claros, pelo caminho da imaginação, possibilitam esse passo adiante, no sentido da criação, arrancando o pesquisador da admiração do dado e ao mesmo tempo impedindo-o que o formalismo teórico o paralise. Sobre o ensaio metapsicológico, Caon (1994) afirma, trata-se de um texto que deve convocar uma alteridade para que a experiência do pesquisador seja comunicada.

Iribarry (2003) continua propondo uma diferença entre estudo de caso e construção de caso. Em psicanálise, o estudo de caso segue a pauta da psiquiatria, em que Freud, de modo paradigmático, instaura um estilo de relatar documentalmente a evolução de pacientes tratados por ele e que sirvam, através de suas constelações biográficas e sintomáticas, como modelos para sua metapsicologia. A construção do caso, ao contrário de procurar descrever uma realidade psicológica através da história e de fatos cronologicamente situados em discurso e conteúdo, traz à luz uma hipótese metapsicológica que implica um início de análise e muito especialmente naquilo que situa, para o analista, a experiência como algo estranhamente familiar.

A construção do caso refere-se a uma construção do pesquisador psicanalítico, e está sujeito aos efeitos no seu inconsciente da transferência em que esteve submetido. Ao invés do relato de fatos pesquisados, submetidos a um tempo cronológico, há um encadeamento de significantes articulados num tempo lógico. Fedida (1992) afirma o importante a ressaltar na construção de caso é o que há de enigmático no encontro do psicanalista com cada nova direção realizada por ele. Ele também nos fala que é importante conceber o caso no seu funcionamento

psicopatológico, com a possibilidade de refleti-lo na psicopatologia da contratransferência. Reproduzimos, então, a sua interrogação:

Segundo Fedida a construção do caso não segue o modelo de um relato cronológico, marcado por uma série de acontecimentos estáticos. Pois é algo que está em processo de construção, e que, portanto, toma a atenção flutuante como condição de linguagem do analista, na medida em que lhe permite estar em contato com sua memória inconsciente. Além disso caracteriza o lugar distinto, a dessimetria e a ruptura da comunicação convencional que ele sustenta na situação psicanalítica.

Considerando a importância da comunidade psicanalítica na construção do caso, Fedida (1991) afirma:

A liberdade metapsicológica da obra freudiana apóia-se em certezas que devem ser compartilhadas (a sexualidade infantil, o inconsciente, o Édipo, a castração...), mas que engajam intrinsecamente o princípio de transformabilidade do pensamento teórico em ação na prática analítica. A comunidade psicanalítica existe, com efeito, sob esta condição (FEDIDA, 1991, p.188).

Caon contribui com a seguinte observação acerca da pesquisa psicanalítica:

A pesquisa psicanalítica utiliza o método psicanalítico como procedimento para coleta de fatos empíricos e a construção de caso psicanalítico como instrumento de relação de pesquisa a ser compartilhada com os demais pesquisadores da comunidade científica universitária (CAON, 2001, p.26).

A situação psicanalítica de tratamento inicia-se e implanta-se a experiência ou aprendizagem psicanalítica no sentido de “*Erfahrung e pháthei máthos* (aprender passando pelo sofrimento)” Caon (2001), refere que a experiência psicanalítica encontra, aí, sua fundação. A situação psicanalítica de pesquisa se dá no aprofundamento científico de estudos e pesquisa do psicopatológico.

A pesquisa psicanalítica é a refundação, daquela experiência anteriormente fundada na situação psicanalítica de tratamento, onde o paciente é o pesquisador por excelência e o psicanalista é o diretor dessa pesquisa, produzidas pelo analisante em transferência e “in praesentia” do psicanalista (CAON, 2001, p.04).

D’Agord (2005) nos traz uma importante contribuição no estudo da construção de caso clínico, a partir do trabalho que desenvolveu com seus alunos, em situação de supervisão acadêmica.

Considere-se que nosso enfoque é a ressignificação, através da escrita, da experiência junto aos pacientes e que um trabalho de ressignificação da experiência supõe tradução e transposição da experiência através de diferentes perspectivas. Observa-se que, quanto mais aberto estiver o ângulo de visão, mais enriquecido se tornará o discurso para abordar essa experiência. No entanto, vale ressaltar que a condição para relatar um exame do estado mental não equivale à situação psíquica de escrever sobre aposição transferencial. Os diferentes tópicos do método do estudo e construção do caso corresponderiam, portanto, a distintos momentos da ressignificação da experiência junto aos pacientes (D'AGORD, 2005, p. 120-121).

No cenário dessa reflexão, sobre a construção de caso, apresentamos a discussão e construção de três casos clínicos. Na perspectiva do pesquisador, pretendemos contribuir e abrir questões acerca dos sujeitos que, em algum momento de sua história de vida, tiveram marcas da travessia pela inclusão escolar.

6 CONSTRUÇÕES DE CASOS CLÍNICOS: RESSIGNIFICAÇÃO, A APOSTA NO SUJEITO COMO POSSIBILIDADE DE DIREÇÃO DE TRATAMENTO

A originalidade psicopatológica e a singularidade de uma história pessoal não bastaria para construir o caso. Evidentemente, o fato de que cada 'paciente' é diferente e de que nenhum tratamento analítico assemelha-se no que quer que seja a qualquer outro não é suficiente para se desqualificar o espírito de caso e para se justificar a impossibilidade de se falar de casos na psicanálise (FEDIDA, 1991, p.229).

Como já mencionamos anteriormente, esse trabalho parte da escuta de sujeitos que apresentam transtorno psíquico grave e/ou questões motoras. Esses sujeitos, em algum momento, tiveram suas histórias de vida marcadas pela travessia da inclusão escolar. Assim, vislumbramos a possibilidade de construção, caso a caso do percurso desses jovens, bem como a ressignificação de cada história de vida, objetivando a conquista da igualdade escolar, capaz de torná-las diferentes e respeitadas em suas singularidade. Diante desta particularidade, concordamos com as observações de Kupfer:

Todas as crianças deverão ir para a escola, na qual deverão ser tratadas como iguais, para que a partir disso possam surgir as diferenças. Não porém as diferenças de cor, ou de amplitude perceptiva (mais ou menos cegas, mais ou menos surdas, mais ou menos inteligentes), e sim aquelas que verdadeiramente interessam, ou seja, as diferenças subjetivas na apreensão do mundo, já que são essas diferenças que permitem o surgimento de seu estio e, portanto, do novo. Um novo singular que poderá retornar ao social para revigorá-lo (KUPFER, 2005, p.23).

Sabemos as dificuldades que o psicanalista encontra para escapar aos pedidos pedagógicos de adaptação e reeducação dos sujeitos. Consideramos importante, pois, pensar a posição transferencial, a partir da elaboração da escuta clínica.

Lacan (1953) retoma Freud em seus texto "A dinâmica da transferência" (1912) e "Observações sobre um amor transferencial"(1915) e ressalta o fato de a transferência ser o amor. Segundo o autor, basta que se esteja nele, basta amar, para sermos presas desta hiância, dessa discórdia. Evidentemente, quando se supõe amor, também se odeia. Lacan nos mostra um terceiro elemento indispensável nessa relação: é preciso que o sujeito se posicione no lugar da ignorância, para ocorrer a possível entrada em análise. Lacan prossegue afirmando

que a possibilidade do sujeito se engajar na pesquisa da verdade⁹, se dá pelo fato dele próprio se situar na dimensão da ignorância – não tem a ver com o saber ou não-saber, mas sim com a abertura para a transferência. Um processo no qual o analista também está implicado de um lugar de ignorância.

Está aí um dos elementos do que os analistas chamam de *readiness to the transference*, abertura à transferência. Há no paciente abertura para transferência pelo simples fato de que ele se coloca na posição de se confessar na palavra, e procura sua verdade no fim, no fim que está lá, no analista. No analista também convém considerar a ignorância. O analista não deve desconhecer o que eu chamarei o poder de acesso ao ser da dimensão. Não tem de guiar o sujeito num *wissen*, num saber, mas nas vias de acesso a esse saber. [...] Em outros termos, a posição do analista deve ser a de uma *ignorantia docta*, o que não quer dizer sábia, mas formal e que pode ser, para o sujeito, formadora. (LACAN, 1953, p. 316/17)

Pensar na direção de tratamento com crianças e adolescentes que apresentam questões psíquicas graves, que demonstram dificuldades de aprendizagem, implica o deparar-se com uma posição de ignorância frente ao desamparo vivenciado pelo sujeito, ao longo de sua história de vida, marcado pela travessia da inclusão. Jerusalinsky (1999) aponta os cuidados com os encaminhamentos, principalmente do adolescente, para que este não seja jogado no desamparo.

Refletir sobre a direção de tratamento com esse jovens implica fazer o psicanalista trabalhar e legitimar a transferência da qual ele é alvo: a transferência infantil. Nessa transferência, estão presentes os ideais que os pais impingem a esta criança como missão a ser cumprida no futuro. Os nossos pacientes nos falam do fracasso a respeito do que a demanda do grande Outro lhes impingiu. Em função disso, nos dirigem uma interrogação angustiosa acerca de como poderiam obter um objeto que lhes garantisse a realização daquilo que seu fantasma infantil lhes impõe como mandato.

E por isso nós psicanalistas podemos fazer predições – não de acontecimento, mas sim de conflito – que pelo menos no caso de Freud e Lacan, se cumprem. Por exemplo, a predição acerca do declínio do pai como sustentador da função simbólica. A predição acerca da Segunda Guerra Mundial. Lacan falou da acentuação do racismo e de que se

⁹ Verdade – Lacan no Seminário “O Saber do Psicanalista” diz: “se a verdade não é o saber, é porque é o não-saber. Lógica aristotélica, tudo o que não é preto é não-preto. Sublinhei, é certo, articulei que essa fronteira sensível entre a verdade e o saber, é precisamente aí que o discurso analítico se sustenta.”(Lacan, 1997, p. 14)

aproximava uma época de obscurantismo e de retorno do misticismo religioso. O único que pode legitimar essas predições, evidentemente, é o que constitui um saber a partir do que no fantasma do inconsciente, que é o social, está impresso na transferência. É por isso que prestamos a atenção às figuras que são propostas na infância na medida em que elas são de radical importância para compreendermos a articulação que o sintoma virá a ter na adolescência. Já que a adolescência é o momento do pivô entre a expectativa de realização desse fantasma e seu fracasso (JERUSALINSKY, 1997, p. 17)

Trabalhar e construir um escuta clínica com crianças e jovens, com histórias de travessias pela inclusão é também considerar que o sujeito foi marcado pelo desamparo. O psicanalista vai se deparar em seu próprio fazer, com essa situação, pois a técnica psicanalítica não conduz ao empirismo das receitas: ao contrário perpassa as concepções éticas e técnicas construídas por Freud e Lacan. Como escapar às generalizações e globalizações que encadeiam as nossas formações inscritas na cultura? Como escapar ao bombardeio medicamentoso, à burocratização das instituições? Devemos, então tomar aquilo que inscreve as diferenças na nossa cultura como um fazer possível na nossa prática e como um percurso que nomeamos enquanto possibilidade da inclusão social e escolar dos sujeitos com os quais trabalhamos. Devemos escapar aos pedidos constantes de reeducação emocional. Lacan nos alerta que ao analista cabe a direção do tratamento, e de que de modo algum ele deverá dirigir o paciente. O que nos sustenta nesse nosso saber, senão o percurso do que buscamos em nossa constante formação. As construções e avanços que decorrem a partir da própria análise pessoal. E as interrogações que não se calam acerca dos impasses que a escuta clínica nos traz; é o que Lacan aponta quando explica que o analista precisa deparar-se com a ignorância do seu saber no processo de escuta. Assim podemos buscar o auxílio na prática da supervisão clínica, para construir um lugar de escuta de um caso clínico.

Tomando como referência a construção psicanalítica de caso exposto por Fedida (1991), apresentaremos três casos envolvendo jovens que acompanhados por nós durante os seus processos de inclusão escolar e social. Jovens que, em algum momento, tiveram suas histórias de vida, marcadas pelos impasses, por preconceitos durante suas trajetórias em busca da inclusão. Esses fatores nos mobilizaram e produziram em nós o interesse de problematizar o lugar que essas crianças e jovens ocupam no contexto social. Desejamos conhecer os impasses que foram produzidos nos seus processos de subjetivação. A intenção, nos casos

clínicos, não é descrever uma realidade psicológica da história, reunir fatos cronológicos ou relatar as sessões. Vislumbramos, isto sim, a possibilidade da escuta a partir do detalhe; objetivamos apontar nossas construções como uma possível direção de tratamento aos jovens que traziam marcas da travessia pela inclusão.

6.1 “AS COISAS, AS PALAVRAS ESTÃO DENTRO DE NÓS”. “ESTE POETA”

“A gente não quer só comida.

A gente quer bebida, diversão e arte...

A gente quer saída para qualquer parte.” (Titãs)

O jovem em questão será chamado de FC.

FC é, hoje, um jovem com 23 anos, ele foi traçando sua história com possibilidades de reconhecimento através do seu percurso de inclusão escolar. Na época, apresentava dificuldades motoras e problemas de aprendizagem.

FC começou a caminhar com auxílio de muletas aos oito anos, com nove passou a frequentar a escola especial e a caminhar sem auxílio desses instrumentos. Em 1999 escreve um livro de poesias com o auxílio de sua professora. Nesse período, FC apresentava uma escrita silábica e, portanto, necessitava de ajuda para escrever.

Escrever e se escrever foi o caminho possível para FC pensar e ressignificar sua história, isto é, ser autor. Implicar-se, poder se reconhecer, esse é o espaço que buscamos e reconhecemos como processo de inclusão na educação. Espaço, no qual, FC está inserido.

Esse jovem conseguiu formular uma demanda de inclusão, que é um passo decisivo para a articulação do movimento e construção do laço social. Tal movimento proporcionou a sua inserção e à efetiva participação desse jovem na comunidade onde vive.

Quanto à história familiar, é importante mencionar que FC mora com a mãe. Ela teve muita dificuldade em apostar nas possibilidades do garoto, pois se o filho,

inicialmente, não conseguia nem caminhar sozinho, de que forma acreditaria no deslanchar da sua escolaridade? Hoje, FC está cursando o segundo ano do ensino médio; faz adaptação curricular, principalmente em matemática. Em outras disciplinas tem conseguido minimamente acompanhar o necessário para sua formação escolar, muito embora, em algumas delas, apresente um desempenho superior à média da turma.

Sobre seu pai, muito pouco se tem a dizer. A mãe preferia não falar sobre o assunto diante do filho, pois alegava que o pai não a ajudava em nada. Aos pais, muitas vezes, não falar “tudo” aos seus filhos significa não tocar nas feridas narcísicas e nas angústias que suas histórias remetem. Dessa forma supõem poupar seus filhos. No entanto, os pais também estão submetidos aos processos inconscientes e não sabem porque frente a determinadas situações, diante dos filhos, não conseguem falar, calam-se.

A partir desse não-dito de sua história, observa-se o sintoma na sua aprendizagem, mais especificamente manifesta em sua escrita. FC não consegue ler nem escrever com letra cursiva (letras emendadas). A partir de então, poderíamos pensar que lhe falta algo no enlaçamento de sua história. No percurso de seu tratamento, FC criava histórias com as quais confrontava os seus desejos e a possibilidade de sua inscrição subjetiva. Sabemos que o sujeito vem ao mundo inserido num contexto onde o discurso sobre ele está, antes mesmo que ele nasça, sustentado no Outro, ou seja, na linguagem.

Raios de sol

Raios de sol
Que brilham intensamente, toda manhã
Oh sol abençoado!
Tornai possível
todos os sonhos
deste poeta
que já está com Deus,
Mario Quintana.
Entre tantas poesia,
que tu criaste,

este poeta
 se encantou com aquela frase que tu dizias
que a mentira é só uma verdade que ainda não foi contada.
 Obrigado, por este poeta, por servir de inspiração
 Obrigado, Mário Quintana,
 sem você eu nunca pensaria na
 minha vocação de POETA. (FC)

Tudo aquilo que está obscuro em sua história, produz efeito de supressão de significantes, os quais são importantíssimos para dar andamento à constituição subjetiva. Lacan (1998) nos indica alguns caminhos de como trabalhar, na clínica, com aquilo que não é dito acerca da história do sujeito. Ele afirma: “o inconsciente é o caminho da minha história, que é marcado por um branco ou ocupado por uma mentira; é o capítulo censurado”. Segue dizendo: “mas a verdade pode ser resgatada; na maioria das vezes, já escrita em outro lugar. Qual seja:

- nos monumentos: e esse é meu corpo, isto é, o núcleo histérico da neurose em que o sintoma histérico mostra a estrutura de uma linguagem e se decifra como uma inscrição que, uma vez recolhida, pode ser destruída sem perda grave;
- nos documentos de arquivo, igualmente: e esses são as lembranças da minha infância, tão impenetráveis quanto eles, quanto não lhes conheço a procedência;
- na evolução semântica: e isso corresponde ao estoque e às acepções do vocabulário que me é particular, bem como ao estilo de minha vida e a meu caráter;
- nas tradições também, ou seja, nas lendas que sob forma s heroizadas veiculam minha história;
- nos vestígios, enfim, que conservam inevitavelmente as distorções exigidas pela reinserção do capítulo adulterado nos capítulos que o enquadram, e cujo sentido minha exegese restabelecerá (LACAN, 1998, p.260-61).

FC vai resgatando muitas dessas verdades por meio, das histórias que contava, durante seu tratamento. Para a sua mãe, entretanto esses relatos, não passavam de invenções ou mentiras. FC conta uma história, que ele era pai de gêmeos. E dizia: Agora sou pai? Esse fragmento, “agora sou pai,” possibilitou FC construir questões acerca do seu lugar de filho, frente a esse pai que pouco conhecia. Também formulava suas hipóteses e dúvidas sobre sua sexualidade, pois se colocava na impossibilidade de ser querido por alguém, em função de dificuldades motoras e de aprendizagem que ainda apresenta.

Mares azuis
Que eu tanto amo.
Foi num destes mares
Que eu conheci minha
amada namorada.
Ficamos em uma ilha
com muita cor e amor.
Depois, quando acordei,
Percebi que foi tudo um sonho.
E aqueles que não acreditam
que o amor existe,
são tolos, pois, senti num sonho
que o grande amor existe
e precisamos acreditar,
para este sonho
tornar-se realidade. (FC)

Bergès afirma:

Ora, creio que o que você sublinhou há pouco permite conceber que a teoria sexual infantil é a teoria sexual infantil de um, não de todos. Quando se lê o artigo de Sigmund, tem-se a impressão de cada um está na mesma situação, mas a experiência mostra, nos tratamentos, que mesmo 60 anos mais tarde, cada um está sempre preso à sua teoria sexual infantil, mas é a sua...(BERGÈS, 2001, p.19)

No texto, “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”, Freud nos fala da importância das primeiras relações mãe-bebê e de como ela se origina dos sentimentos dessa mãe em relação a sua própria sexualidade. É por intermédio dessa relação que ela ensinará o seu filho a amar, a se constituir como uma pessoa forte e capaz de enfrentar as dificuldades. Bergès (p.20) segue afirmando: “Para que a criança possa fazer uma teoria, é preciso que, em um momento dado, sua mãe a suponha capaz de fazer uma”.

A mãe de FC zelava pelo seu bem-estar, estava sempre bem arrumado. Mas, como dizem os Titãs, não é só comida que o sujeito precisa para viver. FC se

esforça muito para não cair num dito materno que lhe é endereçado, afinal ele não pode saber muito, pois é preciso conseguir o benefício que o governo oferta, àqueles que o perito julga como incapazes. FC escapa do desejo da mãe, pois a ele responder desse lugar de incapacidade teria que aceitar a própria “morte” de seus desejos. Assim poderia deslizar e construir outros significantes possíveis; o sujeito representado a outro significante. Constituindo-se como um sujeito dividido¹⁰, marcado por um lugar possível de articulação do desejo. Nesse caso, o de ser poeta.

6.2 DOUTORA ELE VAI FUGIR: QUEREM MINHA PERDA¹¹

O jovem em questão será chamado de “M”.

Diante do olhar desesperador da mãe, que está sendo “batida” pelo próprio filho na sala de espera da clínica, digo-lhe segurando firme a sua mão: -Agora, chega! Você precisa encontrar outra maneira de se comunicar com sua mãe. O jovem começa a bater na janela de vidro. A mãe, ainda mais desesperada, diz: “Doutora ele vai fugir”. Vou ao encontro do olhar daquele jovem e então falo: Se você sair por aquela porta, ninguém irá lhe buscar. O menino sentou-se imediatamente na sala de espera e logo após foi para a sala de atendimento. Ele começou a escrever o seu nome numa folha de papel ao mesmo tempo em que pronunciava: “OCE MAR”. A impressão era terrível parecia que o jovem estava jogado na imensidão do oceano, assim como o seu próprio nome sugeria. Em busca de algo... que o marcasse: alguma inscrição¹² como sujeito. Qual a importância da

¹⁰“J. Lacan precisa dizer sobre a divisão do sujeito, falar da castração e gozo, se diverte, no jogo com estes objetos que, desde o real, facilitaram, pela inscrição lógica de sua forma física, uma maior proximidade com a metáfora lacaniana do sujeito.

É precisamente nessas proximidades e distâncias que se joga o processo no qual se articula o simbólico na produção material. Em termos do sistema das funções do eu: este é o lugar da inteligência; o movimento de vaivém entre a metáfora e a inscrição lógica do mundo físico, que torna inteligível este último, outorgando-lhe significação, escolhendo recortes para demonstração de verdades que se impõem desde outro lugar: o da articulação do desejo.” (Jerusalinsky, 1999, p. 121).

¹¹“Querem a minha perda” esse título é uma referência a uma das temáticas desenvolvidas por Bergés, J. e Balbo, G. no seminário Há um infantil da psicose?

¹²Jerusalinsky menciona “ Sabemos, por experiência clínica que, se há uma esperança de mudar a estrutura subjetiva, ela está antes da adolescência. Portanto, a pergunta que nos fazíamos era se aquilo que impinge como mandato na infância, para na adolescência vir a ser realizado, se isso tem uma eficácia de repetição tal qual foi inscrito originariamente, ou se na adolescência poderá vir a se

inclusão escolar para esse jovem? Nos últimos seis meses, havia passado por três internações psiquiátricas.

Antes de discutirmos os processos da inclusão escolar, devemos pensar sobre como está proposta a inclusão no âmbito familiar. É preciso propor uma intervenção no discurso parental para colocarmos em movimento ou revertermos a posição que esta criança ou jovem tem sido colocado, em relação ao significante. Essa família chegou à instituição encaminhada pelo Conselho Tutelar, pois o menino já havia, além das internações, passado por vários profissionais que diziam não ter o que fazer. A mãe, muitas vezes, era culpabilizada pelos seus atos, frente ao comportamento agressivo de seu filho, pois ela não deixava o menino fazer nada: não podia sair na rua para brincar com os outros meninos, nem podia passear (a não ser que estivesse de mãos com ela ou com o irmão mais velho). Muitas vezes, tomada pelo desespero e desconhecimento do que acontecia com o seu filho, ela o trancava no quarto, pois entendia essa atitude como a única forma de “não deixa-lo bater ou quebrar as coisas da casa”. M recomeçou a construção de sua escrita, inicialmente, com o seu nome, “OCEMAR”, seguido de outras letras e de desenhos. Apresentou melhorias na sua fala e iniciou um processo de organização psíquica, o que lhe permitiu uma maior circulação na instituição, e uma efetiva participação no laboratório de aprendizagem. Dois meses depois, passou a freqüentar a escola especial, acompanhado de uma monitora. A escola especial tem uma proposta de inclusão e trabalha na perspectiva de um lugar de passagem para, posteriormente, encaminhar os alunos para uma escola regular.

Segundo refere Lacan no texto “Notas sobre a criança” referência constitutiva do livro “Outros Escritos”, o sintoma é o dado fundamental da experiência analítica e se define, neste contexto, como representante da verdade. O autor afirma que o sintoma da criança acha-se em condição de responder ao que existe de sintomático na sua estrutura familiar.

Para esse jovem, era necessário desmanchar e ressignificar alguns ditos da mãe já engessados tais como: “ele é terrível”; “quando está em casa não posso fazer nada”; “preciso dar tudo o que ele quer, senão fica agressivo”...

Bergès e Balbo (2003), no seminário “Há um infantil da psicose?”, explicitam este discurso da mãe, que refere: “querem minha perda”. Segundo eles, esta tomada de posição assume a mesma conotação da mãe que se apresenta com única. Se o filho está englobado nessa imagem, não é ninguém por si mesmo, ele não é um outro. O simbólico cai, e o que tomba nada mais é senão essa imagem única, que desemboca na morte, na qual a criança está englobada. E é nesse sentido que “querem sua perda”. A mãe não faz qualquer hipótese de um outro saber em seu filho, ela faz de tal maneira que não haja nenhum Outro possível.

No caso de M, com o passar do tempo foi possível observar a importância do espaço escolar na reorganização de suas significações, como a retomada da escrita e o reconhecimento de um lugar social possível de ser freqüentado sem a dor da exclusão. Alfredo Jerusalinsky nos fala da importância do significante escola:

É aí que a figura da escola vem a calhar porque a escola não é socialmente um depósito como o hospital psiquiátrico, a escola é um lugar para entrar e sair, é um lugar de trânsito, além do mais, do ponto de vista da representação social. Portanto alguém que frequenta a escola se sente geralmente mais reconhecido socialmente do que aquele que não frequenta (JERUSALINSKY, 1997, p.91) In. Estilos da Clínica.

A educação é aquilo que marca os sujeitos¹³ como semelhantes. Devemos, portanto, ter o cuidado de não tomar a questão do semelhante como igual ou algo que funciona como réplica para uma serialização. O sujeito não é o eu, aquilo que apresento ao outro, meu semelhante, igual e rival, como sendo o que quero que o outro veja. Não é a imagem corporal, nem tampouco o somatório das insígnias com as quais me paramento para as cerimônias de convívio como grande Outro da coletividade. Lacan afirma em *Televisão – Outros Escritos 1993*: “Só há inconsciente no ser falante... O inconsciente, isto fala, o que o faz depender da linguagem”. Pg. 510

¹³ O termo sujeito é introduzido por Lacan na psicanálise. Lacan produziu um corte radical no modo de pensar o sujeito, distanciando-se da visão psicológica e filosófica do sujeito, como o da consciência. O sujeito é um sujeito dividido, que existe na linguagem, que advirá do próprio ato da articulação significante, isto é, na sua enunciação. O significante é o que funda o sujeito e tem como função representá-lo. Podemos operar com a hipótese do inconsciente em sua dimensão fundamental de não sabido. “Qual é então esse outro a quem estou mais ligado que a mim, pois, no âmago, mais assentido de minha identidade comigo mesmo, é ele que me agita?” pergunta Lacan, que prossegue: “Sua presença só pode ser compreendida num segundo grau da alteridade, que já o situa, ele mesmo em posição de mediação em relação a minha própria dissociação de mim mesmo como de um semelhante”(Escritos, 1998).

O sujeito é, portanto, dividido pelo recalçamento (que se refere à linguagem) e pelo objeto (causa do desejo, cuja verdadeira natureza ele ignora). Ele não é dono absoluto, nem de sua fala, nem de suas pulsões. A falta é, nele, estrutural.

Retomando a questão “querem minha perda”, Bergès e Balbo afirmam que “Normalmente, a mãe que transitiva dá ao filho um lugar de demanda na teoria. Aquela que não transita não está no lugar do Outro, mas é o próprio Outro”. (Beergès e Balbo, 2003, p.117)

O transitivismo vai além daquilo que a mãe experencia e demonstra frente a um ato de seu filho, mas diz de um processo que ela introduz quando se dirige a seu filho, pois constrói uma hipótese de saber nele, que lhe possibilita formar uma demanda, demanda que implica uma identificação da criança ao discurso que a mãe lhe dirige, e que lhe possibilita uma forma de acesso ao simbólico.

Bergès e Balbo comentam:

No caso particular do transitivismo, esse processo passa necessariamente pelo corpo (...) O corpo é aqui esse lugar de receptação a través do qual o mundo toma forma e consistência para a criança. Aprende-se que esse acesso ao simbólico, que representa a identificação da criança ao discurso da mãe, concerne ao corpo, na medida em que ele não é somente corpo imaginário, mas também corpo de linguagem, de significantes e de letras (BERGÈS E BALBO, 2002, p. 11).

6.3 No CAMINHO DO SUJEITO, UM SIGNIFICANTE – “VOAR”

No que depender de mim;

Tu vais voar...

Já fiz mil curativos

Em tua asa quebrada

Já te alimentei, te dei carinho,

Te socorri...

Começamos a dar juntos os primeiros passos,

Os primeiros gorjeios...

Teu olhar começou a encontrar o meu,

Passou um longo tempo,

Difícil, angustiante;
Mas também soubemos tirar
Bom proveito dos maus momentos...

Chegaremos lá,
Encontraremos o tempo de voar
Mesmo que não seja um vôo fantástico
Será o teu vôo, mesmo que rasante,
Será um grande vôo.
Não vejo a hora de abrir
As palmas da mão
E de te ver VOAR...

O poema acima foi escrito e publicado pela mãe do jovem que diz: “escrever o livro ilustra a história de um menino “Autista””.

Trata-se de um jovem que chega a instituição para atendimento psicológico ele já havia passado por várias instituições com diversos referenciais: psicanalítico, psiquiátrico e cognitivista.

Na mãe havia um olhar desesperado, num pedido de ajuda¹⁴. O pai, em meio a tantas tentativas de tratamento, que no seu entendimento não haviam dado certo, não acreditava que poderíamos fazer alguma coisa.

Para mim esse caso tornou-se um grande desafio: aceitar o garoto e propor um atendimento clínico. Inicialmente me senti tomada por certa angústia, mas o desejo, de atendê-lo, não cessava.

A mãe, numa entrevista, falou sobre as habilidades motoras do garoto e relatou duas situações. A primeira refere que o jovem passou alguns dias observando a rotina de um motoqueiro. Num certo dia, ele se posicionou em cima do

¹⁴Jerusalisky assinala o pedido de ajuda dos pais como possível abertura no tratamento: “A psicose implica uma renúncia prematura ao filho, á sua potencialidade desprezada. Que um terapeuta seteja em condições de desarmar tal desqualificação através de uma intervenção interpretativa constitui um elemento de ajuda significativa na tarefa da reconstrução da imagem destruída que caracteriza toda a criança psicótica. É claro que esta reconstrução na imaginação que os pais têm do filho vai depender fundamentalmente de processos de ordem fantasmática e não de uma intervenção cognitiva. Porém, as afirmações do psicanalista adquirem grande peso durante as entrevistas iniciais: o pedido de ajuda dos pais mostra mostra a abertura de uma brecha para uma nova palavra, cujos efeitos se multiplicam por obra da transferência. (Jerusalinsky,1999, p.124) (o grifo é meu)

muro sem que ninguém soubesse o porquê de sua atitude. De repente, o motoqueiro passou, e o jovem jogou-se sobre a moto com uma tal precisão, que ambos continuaram andando sem cair. Só então compreenderam a estratégia que tinha usado.

A segunda situação, referida pela mãe do garoto, diz respeito às diversas vezes que o jovem ficava observando o homem que entregava verduras no mercado próximo a sua casa. Um dia, o motorista deixou a chave no carro, e o jovem, rapidamente, entrou e saiu dirigindo o veículo.

Houve, ainda, uma terceira situação: Habitualmente deixava a chave do meu carro sobre a mesa do consultório. Certo dia, o jovem a pegou e saiu correndo rapidamente em direção ao estacionamento. Neste momento, o lugar da escuta psicanalítica ficou comprometido, pois estava imobilizada diante da cena. Essa situação produziu em mim um grande sofrimento, afinal me deparei com uma experiência sinistra, de inquietante estranheza¹⁵. Essa cena foi ressignificada, durante os encontros de supervisão.

Como efeito produzido em mim, esse atendimento clínico se tornou público, pois não era possível realizá-lo apenas na sala de atendimento. A partir de então, as sessões ocorriam em vários espaços da instituição: nas outras salas, no pátio, no estacionamento e, algumas vezes, na rua.

Num determinado momento do tratamento, o jovem começou a circular pelas salas de aula da Escola Especial, que também faz parte da estrutura de nossa instituição. Paralelamente a isso, seu quadro de agitação psicomotora, em casa, agrava-se. O garoto pede, aos pais, insistentemente, para freqüentar a escola. Esta solicitação foi se construindo nos atendimentos clínicos¹⁶.

¹⁵ É importante neste momento grifar uma passagem dos escritos de Lacan: “Nunca se disse que o analista não deve ter sentimentos em relação ao paciente. Mas deve saber não apenas não ceder a eles, colocá-los no seu devido lugar, mas servir-se adequadamente dele em sua técnica.” (Lacan, 1953, p.43).

¹⁶ “Ao falar da clínica, temos de tomar em conta que a clínica, como um método, tem muito a oferecer, não somente no terreno da terapêutica estritamente falando, mas no terreno educativo, no terreno da cultura, do social, no da transmissão global, e aí, qualquer que seja o caso no qual estamos situados em relação à criança, eu diria ainda inclusive como pais, aí a psicanálise tem algo a oferecer. Já que, em qualquer destes terrenos, há sempre um sujeito que requer que se faça um vazio de saber, para que se possa buscar seu próprio saber, ou sua versão própria, acerca deste saber do grande Outro. Talvez seja este o ponto que podemos falar de transdisciplina” (Jerusalinsky, 1999, p.62)

O jovem passa, então, a freqüentar a escola. No entanto, para que ele suportasse este processo de inclusão, necessitava de um espaço que lhe possibilitasse o exercício de ir e vir, de circulação.¹⁷

Já vínhamos discutindo, em equipe, a possibilidade da construção deste novo espaço. Nesse sentido, a inclusão deste jovem contribuiu muito para esse processo.

O jovem “VOAR” com seu desejo de ali estar, andava na contramão dos paradigmas que estrutura a instituição. Isso nos fez refletir e partir para algumas mudanças. Só assim, a nossa instituição poderia ser, realmente, uma instituição inclusiva.

Tomamos aqui a interrogação de Jerusalinsky acerca da inclusão escolar para crianças ou jovens psicóticos. É necessário que existam escolas inclusivas. Por quê?

Há pelo menos três razões. A primeira é a que se refere às condições de aprendizagem ou as aprendizagens dos psicóticos. A segunda é a que se refere ao fato de que na infância a psicose, numa proporção muito significativa, não está ainda totalmente decidida, ou seja, numa proporção muito significativa, nas crianças psicóticas, a psicose é indecida. Aliás, é uma classificação que estamos propondo: psicose indecida como uma forma típica das psicoses na infância. [...] e uma terceira razão de ordem social, que não por ser social é de menor importância para o sujeito psicótico individualmente considerado (JERUSALINSKY, 1999, p. 126).

O jovem, a partir dessas possibilidades de transitabilidade que lhe eram oferecidas, começa a sua inclusão na comunidade. Ele passa a freqüentar, principalmente, quatro lugares da comunidade: a Brigada Militar, a Secretaria de Educação, os psiquiatras do SUS (Sistema Único de Saúde) e um lugar de onde as pessoas saltam de asa delta. Tudo isso fez com que começássemos a dialogar com os profissionais dessas instituições. O único lugar que mostrou resistência para possibilitar a circulação do jovem foi o que reúne os profissionais que trabalham com a saúde pública. Eles ameaçavam medicar o jovem, caso retornasse ao local. Além disso, mandavam recados pela professora que o acompanhava, dizendo que da próxima vez o jovem seria medicado.

A instituição sempre interrogava sobre a possibilidade do jovem, fugir em uma de suas saídas. No entanto, ele sempre acabaria voltando, afinal era assegurado,

¹⁷ Em capítulo posterior será apresentado e discutido esse espaço nomeado como; “um lugar de transitabilidade que faz o elo do sujeito com as instâncias em que está implicada a inclusão”.

ali, um lugar de reconhecimento e possibilidades. Assim como Jerusalinsky(1997), pontuamos a possibilidade de uma nova inscrição na adolescência.

6.3.1 Uma direção de tratamento possível – a possibilidade de laço social

Existem pais

De meninos diferentes

Que não brincam com a gente;

Não conseguem se encontrar...(Mãe do jovem)

Ao ver a possibilidade do seu filho cair e se machucar seriamente, a mãe se mostra afetada e exprime um sentimento de dor. Particularmente articulado em sua fala. O que ela experimenta e comunica, desse modo, é uma certeza: ela sustenta seu afeto em um real e, por esse motivo, seu filho lhe dá razão a partir do que ela diz.

Em relação à cena descrita, Bérge e Balbo (2002) fazem a seguinte formulação: “a mãe, ao se colocar no lugar do filho, lhe exprime que ele deveria sentir uma dor, caso contrario ele não a sentiria”.

A condição de ignorância desta mãe é que lhe possibilita transitar, pois ao fazer a hipótese de uma demanda ao seu filho, ela se apresenta desprovida de um saber absoluto sobre ele, mostrando, assim sua posição de castrada. Por essa hipótese a criança se constitui como sujeito. Diante disto podemos dizer que a mãe transitiva¹⁸, ou seja, ela supõe seu filho habitado por um saber.

¹⁸ A abordagem transativista proposta pelos autores permite pensar a síndrome hiperkinética, e seus problemas de atenção, de aprendizagem, de adaptação social... De outro modo que não pelo orgânico e as conseqüências quando a mãe se coloca no lugar de saber absoluto: “Quando a mãe faz uma hipótese para transitar, ela faz a hipótese de um saber no seu filho. Assim fazendo, ela é o agente desse saber; o que a coloca, segundo os conceitos de Lacan, na posição de significante mestre **S1** no lugar do Outro. Quando o filho faz uma demanda a partir da hipótese de sua mãe, ele formula sua demanda a partir desse saber hipotético, saber que é evidentemente não-sabido por ele, que é portanto o que se denomina, em termos lacanianos, **S2**, ele também colocado no lugar do grande Outro. Mas o filho, identificando-se a hipótese de sua mãe, está também, e do mesmo modo que ela, na posição de **S1**; quer dizer que ele é ao menos o gente da demanda que formula a mãe. Se a mãe é uma “mãe sabedora”, a quem não ocorre a idéia de fazer a hipótese de um saber

Quando a mãe não supõe um saber em seu filho o que acontece? No texto de Bergès e Balbo (2003): “Há um infantil da psicose?” Bergès refere que quando a mãe não transitiva, como nos casos de autismo e psicose, o sujeito fabrica seu próprio transativismo.

No caso do transativismo psicótico clássico, aquele que grita “ai!” porque uma mulher bate um tapete numa janela que dá para uma praça, e que toma esses golpes como sendo dados em seu próprio corpo por alguém; esse transativismo psicótico é uma tentativa de introduzir transativismo, como se essa fosse a única transitividade possível para o psicótico (BERGÈS E BALBO, 2003, p.44).

No caso do jovem “VOAR”, não havia a suposição de saber, pois os pais só conseguiam atender seus pedidos, seu desejo quando chegava ao extremo, ou seja, quando começava a quebrar as coisas dentro de casa ou quando saía em busca do que queria, a qualquer custo. Um determinado dia, queria ir a Porto Alegre, mas lhe foi dito não. Momentos depois, o jovem tinha desaparecido. Onde estava? A caminho de POA! Já tinha percorrido em torno de cinco quilômetros.

Uma outra situação importante: a mãe do jovem tinha sempre muitas informações científicas, acerca do problema de seu filho. Conhecia métodos que apresentavam propostas de adaptação e reeducação de crianças autistas e psicóticas. Mas de seu filho tinha pouco ou nada a formular, a não ser as impossibilidades; a ele era oferecido coca-cola e pizza, pois assim não incomodava, não quebrava as coisas.

Tomando, o infantil que acompanha o sujeito ao longo de sua vida, evidenciando-se na repetição, que compreende, inicialmente, como um conteúdo recalcado que não cessa de buscar sua representação, presente no sintoma. Assim como a concepção da repetição, não como um conceito-limite no campo do patológico, mas como um fato de estrutura, constituinte e constitutiva do sujeito e, portanto, não cabível de recuperação.

em seu filho porque ela sabe tudo, ela reduz sua criança a não ser senão um objeto para ela, objeto que Lacan nomeia **a**, e que situa na posição do que tomba como objeto de um saber, como o que lhe é exterior e estrangeiro. Vê-se bem então que essa criança objeto a vai ser dividida e o será de um saber ao qual ela não devesse ter acesso, porque esse saber é propriedade única de sua mãe. Quais quer que sejam seus esforços, do lado do imaginário do corpo ou do simbólico, a criança não pode enodar nenhum desses registros através de um saber. (Bergès e Balbo, 2002, p.35)

Poderíamos nomear na construção deste caso, o significante “VOAR” como o traço que D’Agord aponta em algumas de suas considerações a partir das investigações da escuta psicanalítica feita por Dumézil sob a forma de *trait du cas* (traço do caso):

Dumézil explora a polissemia da palavra ‘traço’ e sua justaposição ao termo ‘caso’, que fazem deste composto um laço-significante, cuja polivalência poderia se mostrar operante na sua própria equivocidade. Pois o caso não é mais o analisante, não é o tratamento, não é nem a observação nem a anamnese, e muito menos o analista. É um pouco de cada um. O traço faz ligação ou a rompe, como uma interpretação, um dito espirituoso. Ele faz ligação entre a história do sujeito e as estruturas em causa no tratamento. O traço une, mas também corta (D’AGORD, 2005, p.117).

D’Agord segue comentando que, segundo, Duzémil, ao invés de levar, durante os seminários clínicos, a relatos exaustivos de tratamentos, o traço do caso é um “virar do avesso” (*retournement*), uma palavra do analisante ou do analista, um *acting out*, um momento de suspensão na repetição que abre a resistência egóica do paciente vinculada ao sintoma e à resistência correlativa do analista.

Retomando a questão, o significante “voar” é oportuno, pois este atravessa a história de vida do jovem em vários momentos e situações: cena da moto, mencionada anteriormente. Muitas vezes ele cruza as ruas voando, e os carros não o atropelam. Isso ocorre devido à sua precisão na passagem, diríamos que “foi por um triz”. Constantemente “foge”, vai até o parque de vôo livre e observa atentamente cada gesto dos instrutores que se preparam para se lançar. Dessa forma é lícito afirmar que a qualquer momento ele poderia sair voando com uma das asas deltas que aguardam o próximo da fila.

Uma outra cena nos leva a pensar que a clínica do traço é também uma clínica sob transferência, isto é, a presença do analista é essencial à superfície, já que os traços deixam as suas marcas. A cena é: Por uma decisão da família¹⁹, o jovem foi afastado do tratamento e da escola. Num determinado dia, a mãe liga e diz: o meu filho quer te ver, mas, esse não é o desejo do pai. A mãe conta que ele quebrou todos os pratos, que eles voavam um a um na parede, e que a cada “vôo”, o garoto gritava o meu nome: Jaqueline. O pai só cedeu ao desejo do filho, quando o jovem foi em direção ao berço da irmã e ameaçou jogá-la. Podemos dizer, então,

¹⁹ O motivo pelo qual o jovem foi retirado do espaço de atendimento e do processo de inclusão escolar não será apresentado pois poderia comprometer o sigilo da identidade do jovem e de sua família.

que o manejo do psicanalista tem a ver com a palavra, e, portanto com a transferência. Nesse caso era a posição transferencial, que possibilitava ao jovem atravessar a sua fronteira, construir laços com o social, com a comunidade em que morava. Tudo isso lhe oportunizava novas inscrições psíquicas. O lugar que denominamos como “um lugar de transitabilidade” era a possibilidade de seu ir e vir, o que lhe ajudava a passar por momentos difíceis e de muita angústia.

Entendemos que a possibilidade de direção de tratamento psicanalítico pode se dar neste caso. No texto, “*Querem minha perda*”, Bergès e Balbo: referem-se ao segundo tempo do mito do Narciso:

[..] neste caso, a criança – é talvez o ponto mais importante – é necessariamente englobada nessa imagem. Ela não é nada por si mesma. Ela não é o outro. Ela não é em nenhum caso esse outro do qual seu próprio narcisismo poderia enamorar-se. Aqui o outro cai completamente, com o simbólico. O que conta é somente essa imagem em que a criança é inteiramente englobada. A criança faz parte da imagem única, a única, aquela da mãe no segundo tempo narcísico, que leva a morte. É neste sentido que querem a sua perda. É nesse sentido que a criança está perdida (BERGÈS E BALBO, 2003, p.31).

Esse lugar do não-transitivimo pode ser resignificado? A mãe escreve um livro de poesia dedicado ao seu filho. O jovem, apesar de constantemente jogar com o perigo que o aproxima da morte, sobrevive. E ele tem construído formas de falar a partir de seu desejo.

Sai deste teatro e encara o mundo que a vida tem .

Ainda é tempo...

Ainda é tempo de crescer

“Soltar os bichos”

Deixar rolar lágrimas de alegria,

Ter sentimentos diferentes,

Se rebuscar, se converter,

Se exhibir...

Ainda é tempo de se apaixonar,

Errar, acertar...

Buscar os sonhos,

Não se reprimir.

É tempo ainda de olhar-se no espelho e refletir...

Idealizar, lutar, realizar e progredir...

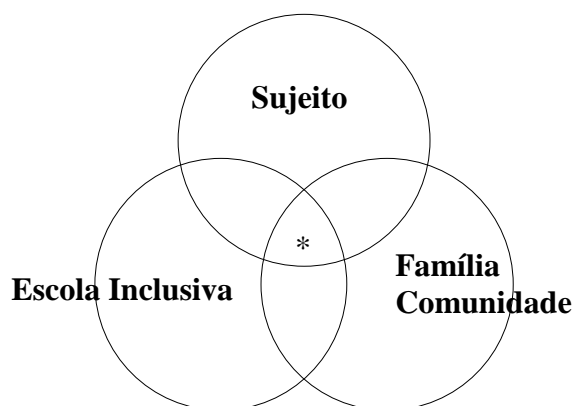
Sonhar, ainda sonhar,

Por que não sonhar?

Se ainda é tempo; é tempo ainda

De ser feliz! (Mãe do jovem VOAR)

7 UM LUGAR DE TRANSITABILIDADE QUE FAZ O ELO DO SUJEITO COM AS INSTÂNCIAS EM QUE ESTÁ IMPLICADA A INCLUSÃO



* Um lugar de transitabilidade que faz o elo.

A educação terapêutica, termo cunhado para fazer face a um tipo de intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento – psicóticas, crianças com traços autistas, pós autistas e com problemas orgânicos associados a falhas na constituição subjetiva -, é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído (KUPFER, 2007, p. 83).

Que lugar é esse? Independentemente do seu nome (CAE ou SAE)²⁰ é um espaço de laboratório de significação e ressignificação²¹ do nosso fazer, um local

²⁰CAE – Conforme mencionado no início do trabalho, esse serviço faz parte da estrutura da instituição onde as crianças e jovens (que estavam em processo de inclusão ou iriam iniciá-lo) tinham seus atendimentos clínicos, projetos e laboratório de aprendizagem em desenvolvimento. Onde foram atendidos os jovens mencionados na pesquisa.

SAE – Serviço de atendimento especializado – Espaço estruturado no município de Parobé para dar o suporte necessário ao programa de inclusão da Secretaria Municipal de Educação, que trabalha com crianças e jovens com questões motoras e ou psíquicas graves (autismo e psicose), e outros com questões de aprendizagem (reprovação escolar, dificuldade específica em alguma disciplina, déficit de atenção...)

²¹D'Argord (2005, P. 107) comenta o sentido da significação e ressignificação dos alunos através de experiências vividas junto aos pacientes. “Segundo o dicionário Houaiss, ‘significação’ é o ato ou efeito de significar; aponta para uma representação mental relacionada a uma forma lingüística, um sinal, um fato ou um gesto. Uma significação é um sentido ou significado que é dado a um signo, a um fato, etc. Trabalhamos com a perspectiva de uma significação em processo, na temporalidade, isto é, um novo sentido dado a um fato pode aparecer algum tempo depois do fato ocorrido. Ou seja, acontecendo um fato ao qual é dado um significado 1 no tempo 1, no tempo 2, um novo sentido ou um significado 2, será possível. Nesse trabalho, nos referimos a uma ressignificação no sentido de um novo sentido, ou como uma sucessão de novos sentidos ou significados possíveis. Essa experiência de dar novo significado a fatos e gestos será chamada de ‘ressignificação’”.

propício ao entendimento e à criação de possibilidades aos sujeitos que ali estão em processo de inclusão. Contudo, é imprescindível um cuidado especial para que esse processo não se constitua apenas da repetição de situações traumáticas que convergem para o insucesso nas tentativas de inclusão escolar. Igualmente importante é considerar a hipótese da inclusão não se sustentar, mesmo que o sujeito e sua família estejam desamparados, por diferentes razões. Nesse caso, o acolhimento lhe seria oferecido, haja a possibilidade da ressignificação do fato ocorrido. Aqui nos remetemos à história do jovem “M”, que em três tentativas de inclusão escolar, precisou ser submetido a internações psiquiátricas.

É relevante ressaltar que já conhecíamos a proposta teórica de Maria Cristina Kupfer acerca da pré – escola terapêutica - Lugar de Vida, assim como o projeto desenvolvido em Bonneuil por Maud Mannoni. No entanto, estávamos construindo uma outra proposta: buscávamos um lugar que nos interrogasse e que, de início, nos oportunizasse construir um saber sobre o enigma que cada sujeito apresentava em sua história de vida, bem como as possíveis marcas deixadas pela sua travessia na inclusão escolar. Da mesma forma, estávamos atentos ao discurso dos pais dessas crianças, afinal era preciso decifrar até que ponto o desejo dos progenitores – marcada pela nossa cultura de que as crianças devam freqüentar a escola – se constituía no real desejo dos filhos.

O nosso trabalho perpassava o desejo de fazer, objetivávamos possibilitar ao sujeito a construção do processo de inclusão como uma demanda pessoal e familiar.

Como pesquisar e sustentar um trabalho em meio à clínica, tomada de mandatos sociais da instituição, das famílias, da comunidade, da escola, da Secretaria de Educação? Apesar dos impasses, entendíamos que o fazer era a possibilidade de pesquisar com a clínica. Em relação a isso, Kupfer (2007, p.85) afirma:

“Pesquisar é antes de mais nada escrever sobre a clínica, como fazia Freud todos os dias depois de atender seus pacientes, e não fazer das crianças objetos de uma ciência, de um saber que está excluído o sujeito”

Nessa perspectiva, a psicanálise, nos deu possibilidade de sustentação clínica, afinal é ela que nos proporciona entendimento a respeito da constituição subjetiva dos sujeitos. No entanto, o nosso grande desafio foi construir uma proposta de trabalho que pudesse ser sustentada por toda a equipe interdisciplinar.

A partir de então, o maior desafio proposto foi a possibilidade de trabalhar, além das questões de aprendizagem, com as questões psíquicas consideradas graves (autismo e psicose). A aposta neste trabalho se deu, sem dúvida, pelo desejo de alguns profissionais interagirem com essas situações. A sustentação da proposta calcou-se na possibilidade desses sujeitos habitarem o discurso social que mudava a delimitação das fronteiras entre as instituições, ao mesmo tempo em que analisava os mandatos de quem estava fora ou dentro desses territórios pré-estabelecidos. E foi justamente isso que observamos no caso do jovem “VOAR”, ou seja, para que sua inclusão ocorresse, foi preciso dialogar com a comunidade na qual o jovem morava, principalmente a Brigada Militar, Secretaria de Educação e os psiquiatras do SUS – Sistema Único de Saúde. A partir da realidade constatada, surgiu a necessidade de uma reconfiguração da equipe e do entendimento da instituição sobre as possibilidades de intervenção acerca das questões da inclusão.

7.1 TRABALHO EM EQUIPE: UMA QUESTÃO INTERDISCIPLINAR E/OU TRANSDISCIPLINAR

Como manter um trabalho de equipe privilegiando a especificidade de cada saber? Como tornar possível o surgimento das diferenças, de forma a não inviabilizar a sustentação de uma proposta de trabalho em construção? Não é fácil e dá muito trabalho, pois a tendência da construção de um saber ou conhecimento em relação a uma determinada situação é produzir um saber total ou absoluto, ou que minimamente dê conta de apontar algumas soluções ou um ideal a ser alcançado. Essa nos parece ser a condição humana mais corrente.

Acerca da interdisciplina, Rickes comenta:

O fato de diferentes profissionais, com diferentes formações, habitarem o mesmo teto, ou mesmo pensarem a mesma situação clínica ou educativa, não diz da qualidade do trabalho que conseguem empreender. A cada tempo surgem palavras que adjetivam ações, teorias, de forma a inscrever nelas o estatuto do atual. É contemporâneo falar de interdisciplina e a proliferação desta adjetivação para o trabalho poder vir a economizar uma reflexão rigorosa sobre as operações que estão implicadas num diálogo que possa reivindicar do estatuto de interdisciplinar, uma vez que este seja pensado como processo e não como ideal estabilizado a ser alcançado (RICKES, 2004)

Concordamos: pois não tínhamos um saber pronto capaz de enfrentar a diversidade das questões que nos eram apontadas e problematizadas nos processos de inclusão de cada um dos sujeitos que acompanhávamos. No entanto, os encaminhamentos possíveis eram construções a partir da especificidade de cada caso e das discussões de equipe. Para isso tomávamos como possibilidade as soluções transitórias, as quais poderiam ser ressignificadas durante o seu processo.

Pensando nos encaminhamento de soluções calculadas na possibilidade de ressignificação, poderíamos avançar para uma prática transdisciplinar. Identificamos essa construção nos estudos de Caon acerca desse assunto:

Em interdisciplinaridade, os pesquisadores de diferentes campos contemplam, preferentemente, um problema único, o qual, na prática, funciona como denominador comum. Em transdisciplinaridade, cada pesquisador problematiza os conceitos de diferentes campos: entra na disciplina e olha pela luneta do outro pesquisador, interrogando os dispositivos práticos e teóricos com os quais o pesquisador vê aquilo que diz ver. Dito de outra maneira, parecia que na interdisciplinaridade, o pesquisador se esforça em oferecer aos outros a solução dele para o(s) problema(s) único(s), que constitui(em) o denominador comum, e, que, na transdisciplinaridade, o pesquisador procura ver e problematizar os dispositivos teóricos e técnicos do outro, utilizado na equação de problemas. Na transdisciplinaridade, os dispositivos destinados à equação e solução do problema são mais importantes do que a solução da mesma.

Trans²²: prefixo que implica a noção de movimento, de trânsito. Isto nos remete a um importante questionamento sobre o nosso fazer, já que nessa situação de movimento o pesquisador pode perceber com a ajuda de um outro olhar, aquilo que seu próprio olhar não lhe permitiria questionar por estar enredado pelo campo conceitual, por freqüentar a mesma comunidade de pesquisadores. Caon (1999) propõe que neste trânsito o pesquisador possa questionar e ser questionado em seus dispositivos de pesquisa, pois poderá “importar e exportar conceitos de um campo para o outro” (ib., p. 66).

Essa travessia pelos processos de inclusão, muitas vezes, nos faz andar na contramão da ordem estabelecida pelo sistema de ensino, já que é difícil qualquer uma das partes ceder nos seus pressupostos instituídos. Isso posto, é possível compreender o porquê da impossibilidade do sujeito ou da instituição continuar o trabalho de inclusão. Como menciona Rickes (2004), precisamos de uma certa dose de indisciplinada:

²² Trans – Prefixo, segundo Houaiss 1) situação ou ação além de: transatlântico, transgredir, etc.; 2) travessia, transposição; 3) transferência, cessão: traduzir, transcrever; 4) mudança, transformação

A indisciplina pode ser alimento de uma inter / transdisciplina que não quer se definir, que quer permanecer aberta à escuta das singularidades do sujeito, do desejo para engendrar, com ele, formas de inscrição numa coletividade que possa reconhecer a legitimidade de sua expressão.

Quando falamos que para a inclusão acontecer não basta que os profissionais da educação tenham realizado cursos de capacitação, mas que estejam em processo de formação continuada²³, apontamos para a necessidade de lhes oferecer a possibilidade de passar por um processo de escuta, um espaço de ressignificação nas questões que provocam a inclusão. Não é através do conhecimento que as professoras encaminham e superam sua angústias frente às crianças e jovens que provocam impasses trancam o processo de da inclusão. É certamente apostando na possibilidade dessa prática inter / transdisciplinar entre a equipe clínica e os profissionais da escola que construímos a possibilidade desse trabalho. Essa prática foi estruturada e observada a partir de três casos, os quais foram esmiuçados na pesquisa. Cabe ressaltar que nas três situações foram realizados encontros sistemáticos com os professores, coordenadores e diretores das escolas, principalmente nos momentos de maior angústia. O objetivo dos encontros não estava focado na intenção de passar receitas de como fazer ou agir no cotidiano escolar. Muito pelo contrário, a preocupação era gerenciar as possibilidades de escuta à singularidade do sujeito aprendente e do sujeito ensinante.²⁴; Para tanto propusemos formas de legitimar e de inscrever na coletividade as dificuldades encontradas durante esse processo de inclusão, bem como apontamos algumas

²³ Formação continuada – Entendemos como um espaço de formação que não contempla a penas a transmissão do conhecimento, mas, também, a possibilidade de transmissão e construção de um saber. Lacan (1954, p.260), em relação ao professor, menciona: “Nunca se viu um professor estar em falta por ignorância. Sempre se sabe o suficiente para preencher os minutos durante os quais a gente se expõe na posição daquele que sabe. Nunca se viu ninguém ficar desprovido do que dizer a partir do momento em que ele toma a posição de ser aquele que ensina.”

²⁴ Afirma Alicia Fernandez: os termos ensinante e aprendente não são equivalentes a aluno e professor. Estes últimos fazem referência a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico, enquanto aqueles indicam um modo subjetivo de situar-se. Esse posicionamento, embora relacionado com as experiências que o meio provê ao sujeito, não está determinado por ela.

“Ao termo sujeito aprendente estou atribuindo o caráter de conceito.

Penso o sujeito aprendente como aquela articulação que vai armando o sujeito cognoscente e o sujeito desejante sobre o organismo herdado, construindo um corpo sempre em intersecção com o outro (conhecimento-cultura...) e com outros (pais, professores, meios de comunicação).” Fernandez (2001, p.55) E segue: “O conceito de sujeito aprendente constrói-se a partir de sua relação com o conceito de sujeito ensinante, já que são duas posições subjetivas, presentes em uma mesma pessoa, em um mesmo momento .”

possibilidades para construção e significação desses impasses gerados tanto pelos sujeitos quanto pela instituição implicados no processo.

Contudo, só é possível percebermos posteriormente o efeito daquilo que o professor ensina e sua repercussão no aluno. O que está em jogo entre o ensinante e o aprendente é a possibilidade da construção de um saber, e tal relação implica um saber inconsciente, que passa através da linguagem. Podemos dizer, então, que ensinar não tem a ver com reeducar, adaptar, domesticar e nem cativar; relaciona-se, pois, o desejo de saber. Lacan (1994, p.2600) refere-se:

“[...] só é ensino verdadeiro aquele que consegue despertar uma insistência naqueles que escutam, mas este desejo de saber que só pode surgir quando eles próprios tomaram a medida da ignorância como tal, fecunda – e isso também vale para aquele que ensina .”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos possíveis ao sujeito, oportunizados na travessia da inclusão escolar, são marcados pelos impasses que perpassam sua história de vida. Diante disso, através das construções dos casos clínicos e do trabalho inter/transdisciplinar, foi possível formular hipóteses acerca do que propiciou aos jovens ressignificar as situações traumáticas que os remetiam aos insucessos nas tentativas de inclusão escolar.

Nessa perspectiva, foi importante o trabalho realizado inicialmente com os pais, pois não há como negar que a família é o primeiro espaço social da criança, afinal, é nela que se inscrevem as primeiras referências e valores do sujeito e o desejo de inclusão no contexto escolar.

É relevante ressaltar que a escola, na contemporaneidade, é um dos principais espaços de convivência social do ser humano durante o período inicial de sua vida. Se a criança se desenvolve, o sujeito se constitui. Estamos falando da construção psíquica; essa estruturação se dá na dependência daquilo que o Outro possa vir a simbolizar para o recém-nascido. Esse processo de simbolização depende do Outro que, desejante da criança, engendrou-a e adotou-a para que ocupe um lugar em sua cadeia significativa: um lugar significativo no conjunto de significações que determinam essa constituição, que tem importância para esse Outro desejante da criança.

Quando o educador educa levando em conta o sujeito, deixando de lado as formas de adestrar e adaptar, não se fechando ao método de ensino e nem aos conteúdos restritos, absolutos e inquestionáveis, é porque considera que, desde a primeira infância, todos contamos com formulações sobre as coisas que ainda não conhecemos. Essas formulações, eventualmente, até formam teorias, mas essas teorias devem sempre ser secundárias ao sujeito. Não se pode aprender,

verdadeiramente, sem colocar em diálogo esses conhecimentos e saberes com os novos conhecimentos. Quem ensina deverá pôr em jogo esse saber.

Podemos constatar, ao longo deste trabalho, o cuidado com o resgate da aposta freudiana como possibilidade de escuta da verdade do sujeito, enunciada nas formações do inconsciente, o qual toma como material de investigação os chistes, os atos falhos, os sonhos e os sintomas. Essa foi a proposta apresentada na discussão apresentada na construção de caso dos três jovens que tinham suas histórias marcadas pela travessia da inclusão escolar.

Considerando a problemática que envolve as discussões entre a psicanálise e a educação, nossa prática clínica nos mostrou a importância da escuta clínica como possibilidade de construção e ressignificação daquilo que se constitui em problema na vida do sujeito e naquilo que cria os impasses para o processo da inclusão escolar. Escuta esta que problematiza o lugar do profissional a partir das demandas que lhe são endereçadas, nos caminhos da transferência. Constatamos, também, que a escuta aos professores, naquilo que denominamos como formação continuada, é indispensável. Escuta essa que implica o outro numa confrontação com seu próprio dizer e contribui para que se instalem, no lugar das certezas, perguntas e questões referentes aos entendimentos que os professores produzem dos comportamentos ‘estranhos’ de seus alunos. Propomos, então, a possibilidade de um trabalho em uma equipe interdisciplinar, com avanços para um trabalho transdisciplinar, focado na preocupação de questionar e ajudar na angústia do pesquisador e no avanço das interlocuções entre a psicanálise, a educação e a inclusão escolar.

Um outro grande desafio, que nos levou a escrever a dissertação, foi a possibilidade de construir e sustentar um lugar para que os sujeitos pudessem transitar “livremente”, um lugar de ir e vir; um espaço em construção e ressignificação das questões que fazem problema à inclusão. Espaço esse, já apresentado anteriormente como um lugar de transitabilidade, que entende a inclusão como um processo a ser construído com o sujeito, a família, a escola, a direção, a coordenação e os professores. Nesse processo, não há um saber absoluto, completo, afinal, cada situação de inclusão caracteriza-se por um olhar que abre possibilidades de criação de saberes acerca dos impasses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARANHA, Maria Salete (Org.). **Educação inclusiva: A fundamentação filosófica / coordenação geral SEESP/MEC**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ARIÈS, Philipp. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BALBO, G. **O pai, não está?** Texto traduzido e discutido em aula, 2006.

BERGÈS, J; BALBO, G. **Psicose, autismo e falha cognitiva na criança**. Porto Alegre: CMC, 2003.

_____. **Atualidades das Teorias sexuais infantis**. Porto Alegre: CMC, 2001.

_____. **Jogos de posições da mãe e da criança**. Porto Alegre: CMC, 2002.

_____. **Há um infantil da psicose**. Porto Alegre: CMC, 2003.

BRASIL - **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Sapiiranga: Conselho Municipal dos direitos da Criança e do Adolescente/RS, 2005.

CALLIGARIS, C. **Sociedade e indivíduo**. In. *Psicanálise e sintoma social*. Org. Mario Fleig. São Leopoldo: Unisinos, 1993.

CALLIGARIS, C. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: artes e Ofícios, 1999.

CAON, José Luiz. **Serendipidade e situação psicanalítica de pesquisa no contexto da apresentação psicanalítica de pacientes.** Psicologia Reflexão e Crítica, 10,1997(105-123).

_____. O interesse do pesquisador psicanalítico e do ensinante na aprendizagem e nas aprendizagens adolescentes. In: GROSSI (Org.). **Celebração do conhecimento na aprendizagem.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

CHEMAMA, R. **Elementos lacanianos para uma psicanálise no cotidiano.** Porto Alegre: CMC, 2002.

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

De LAJONQUIERE, Leandro; Kupfer, Maria Cristina (org). **A psicanálise e os impasses da educação.** In. I Colóquio do Lugar de Vida. Anais. São Paulo, USP, 1999.

De LAJONQUIERE, Leandro: **Sigmundo Freud: para uma educação além da pedagogia.** In: ETD – Educação Temática Digita. Campinas, v.8, p. 1-19. dez. 2006.

De LAJONQUIERE, Leandro: **Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação: notas sobre psicanálise e educação.** In: Estilo da clínica, n. 2, São Paulo, 1997.

D’AGORD, Marta. **Um método para estudo e construção do caso em psicopatologia.** In. Ágora. Rio de Janeiro: v. VIII, n.1 jan/jun 2005, p. 107-122.

_____. **Psicanálise das aprendizagens.** In. Mars Gradivus – Revista do Laboratório de Psicanálise e Aprendizagem. Porto Alegre, UFRGS. Ano1, nº1, 2002.

DOLTO, Françoise. **Os caminhos da educação**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

DOLTO, Françoise. **Dialogando sobre crianças e adolescentes**. São Paulo, Papirus, 1989.

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

FERNÂNDES, Alicia. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOLBERG, Maria Nestrovsky, org. **Desdobrando o avesso da psicanálise** – Porto Alegre: M.N.F./Evangraf, 2002.

FOLBERG, Maria. **Crianças psicóticas e escola pública**. In: **Psicanálise e sintoma social**. São Leopoldo: Ed. Unisinos.1997.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos Sonhos. In: **Obras Completas**. Trad. Jaime Salomão, Edição Standard brasileira, vol. IV e V, Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. (1901-1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Obras Completas**. Trad. Jaime Salomão, Edição Standard brasileira, vol. VII Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. (1912) A dinâmica da transferência. In: **Obras Completas**. Trad. Jaime Salomão, Edição Standard brasileira, vol.XII, Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. (1919) Uma criança é espancada. In: **Obras Completas**. Trad. Jaime Salomão, Edição Standard brasileira, vol. VIII, Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. (1915) As pulsões e os destinos da pulsão. In: **Obras Completas**. Trad. Jaime Salomão, Edição Standard brasileira, vol.XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. (1919) O estranho. In: **Obras Completas**. Trad. Jaime Salomão, Edição Standard brasileira, vol. XVII, Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. (1921) Psicologia de grupo e análise do eu. In: **Obras Completas**. Trad. Jaime Salomão, Edição Standard brasileira, vol. XVIII, Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____. (1914) Algumas contribuições para a psicologia do escolar. In: **Obras Completas**. Trad. Jaime Salomão, Edição Standard brasileira, vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____.(1933[1932]) Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. In: **Obras Completas**. Trad. Jaime Salomão, Edição Standard brasileira, vol. XXII, Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____.(1920) Além do princípio do saber. In: **Obras Completas**. Trad. Jaime Salomão, Edição Standard brasileira, vol. XVIII, Rio de Janeiro: Imago, 1987.

_____.(1937) Construções em análise. In: **Obras Completas**. Trad. Jaime Salomão, Edição Standard brasileira, vol. XXIII, Rio de Janeiro: Imago, 1987.

IRIBARRY, I. N. **O que é a pesquisa psicanalítica?** In: Agora. Rio de Janeiro. V.6 nº1, Jan/Jun 2003.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**. 14. ed. Porto Alegre: 2006.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

_____. **Educa-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

KAUFMANN, Pierre. (Ed.) **Dicionário Enciclopédico de psicanálise – o legado de Freud e Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KUPFER, Maria Cristina, **Freud e a educação. O mestre do impossível**. 2.ed. São Paulo: Scipione, 1992.

_____. **Educação para o futuro. Psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2007.

_____. **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.

LACAN, J. **O Seminário, livro 1: Os escritos técnicos de Freud (1953-54)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. **O Seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise (1954-55)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **O seminário, livro 6: O desejo e sua interpretação (1958-59)**. Publicação não comercial. Circulação interna da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, 2002.

_____. **O seminário, livro 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **O seminário, livro 8: a transferência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **O seminário, livro 9: a identificação (1961-1962)**: Publicação não comercial. Circulação interna do Centro de Estudos do Recife: 2003.

_____. **O seminário, livro 10: a angústia (1962-63)**. Publicação não comercial. Circulação interna do Centro de Estudos do Recife: 2003.

_____. **O seminário, livro 11: os quatros conceitos fundamentais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. **O seminário, livro 23: o sintoma.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica (1949).** In: Escritos, Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 96-103.

_____. **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise (1949).** In: Escritos, Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 238-323.

_____. **A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud.** In: Escritos, Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 496-533.

_____. **A direção do tratamento e os princípios de seu poder (1958).** In: Escritos, Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 591-652.

_____. **A ciência e a verdade.** (1966). In: Escritos, Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 869-892.

_____. **Televisão.** In: Outros escritos, Rio de Janeiro: Zahar, 2003 p. 508-543.

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

_____. **Um saber que não se sabe: a experiência analítica.** São Paulo: Papyrus, 1989.

MASSON, Jeffrey Moussaieff. **A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess**. Rio de Janeiro: Imago, 1986.

MEIRA, A. M. G. Contribuição da psicanálise para a educação inclusiva. In. **Escritos da criança, Centro Lydia Coriat**. (p.44-49), Porto Alegre.

MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

PAÍN, Sara. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1999.

RICKES, S. M. **O obrar da processualidade no trabalho com sujeitos com transtornos do desenvolvimento**. Trabalho apresentado na V Anped Sul em Curitiba, no ano de 2004.

ROUDINESCO, E; e PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SÓFOCLES. **Édipo em Colona**. Tradução de Donald Schuler. Porto Alegre: L&PM, 2003.