

Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras

Simone Zanon Moschen
Carla K. Vasques
Cláudia Bechara Fröhlich

Compositor de destinos
Tempo tempo tempo tempo
Tambor de todos os ritmos
Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo
(*Oração ao tempo*, **Caetano Veloso**)

A repetição ritmada do *tempo*, na bela música de Caetano Veloso soou como convite na composição deste texto. Empréstimo valioso quando o tema que nos convoca tangencia certa urgência em encontrarmos, para a educação especial no Brasil, modalidade de formação de professores que potencialize e efetive o que as políticas nesse âmbito já anunciaram: **Vivemos o descompasso no tempo; descompasso entre o tempo da política, que já registra avanços importantes na letra da lei e o tempo da escola, que se debate na efetivação daquilo que a lei regulamenta.** A passagem de um quadrante a outro depende de que os trabalhadores da rede de educação tenham condições de avaliar e implementar novos modos de intervenção; neste sentido, toma especial relevância a formação dos educadores para atuarem na perspectiva da educação inclusiva.

O estudo que aqui compartilhamos se constitui a partir da proposição de um curso de formação de professores que buscou tramitar de forma diferenciada no tempo – trata-se de um trabalho que se deu ao longo de três anos –,

utilizando, como dispositivos principais, a escrita e a leitura. Dizemos diferenciada, pois, no Brasil, a maior parte das ações de governo que visam à formação continuada de professores se restringe a conferências para uma grande plateia ou, ainda, a jornadas que se estendem ao longo de dois ou três dias em que diferentes profissionais proferem suas palestras.

Nossa proposta de trabalho, ao contrário, aposta no tempo como ingrediente necessário à constituição de um diálogo que, no curso em questão, desdobrou-se por meio da escrita dos professores endereçada a leitores atentos aos modos singulares com que os impasses da educação de crianças, tidas como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD),¹ inscreviam na vida desses docentes e das escolas em que atuavam. A escrita – e seu avesso, a leitura – tomou lugar central na invenção de uma posição enunciativa por parte de professores e alunos. Propomo-nos, neste texto, fazer reverberar alguns ecos dessa experiência, enfocando especialmente os elementos que fundamentaram seu desenho.

Das políticas a um curso

À margem da agenda política do Estado, a educação especial, no contexto brasileiro, tradicionalmente se organizou como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, em classes e escolas especiais. Espaços e propostas diferenciados para aqueles que, por suas qualidades sociais, culturais, genéticas, comportamentais etc., diferiam da normalidade. A persistência, o crescimento e o aprofundamento desse quadro, em conjunto com a universalização da educação básica e as conferências internacionais que versam sobre os que estão “do lado de fora”, introduziram, no cenário político, as diretrizes inclusivas. Nesse sentido, o Brasil implementou uma série de leis, políticas e programas voltados para a redução da desigualdade e a inclusão escolar. Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e documentos subsequentes, houve um adensamento dessa perspectiva e, referendando o foco de nossa reflexão, inscreveu-se nova realidade: crianças e adolescentes com “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, “autistas” e “psicóticas”, tradicionalmente, apartados dos processos de

1 Fazemos referência aos TGD em função da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tal conceito, entretanto, em nossas propostas de ensino, pesquisa e extensão, é ressignificado a partir do diálogo com a psicanálise. Dessa perspectiva, falamos de alunos que vivem impasses em seu processo de constituição subjetiva: uma categoria não circunscrita unicamente ao autismo e psicoses infantis.

escolarização, ganharam espaço nas salas de aulas no velho pátio das escolas. Como compreender as relações entre a inscrição do texto político e seus efeitos na vida escolar? Em que medida suas palavras desconstróem sentidos que relacionam diferença à anormalidade e à ineducabilidade? De que modo os professores atualizam, em sua prática docente, os preceitos da lei? Como se dá a passagem da letra da lei ao vivo do cotidiano escolar?

As palavras de uma professora, aluna do curso em questão, ecoam essas indagações: *“O autista da política não é o mesmo autista que chega às salas de aula. Temos de descobrir, criar, inventar um aluno, uma professora, uma prática coerente...”* (PROFESSORA J.S., 2013)

O ordenamento legal transformou a escola, e um dos primeiros efeitos foi o incremento no número de matrículas. De acordo com as informações disponibilizadas pelo INEP, por meio do Censo Escolar da Educação Básica, no período de 2009-2012, na Rede de Ensino Fundamental do Estado do Rio Grande do Sul, o aumento foi de 191%; considerando a Rede Municipal de Porto Alegre, o percentual foi de 72% na educação infantil e 30% no ensino fundamental.²

Se o acesso à escolarização é significativo, pouco diz da permanência. Quem são esses alunos? Como aprendem? Quais as condições de possibilidade para que o ensinar e o aprender se constituam?

Foi nesse contexto, e como forma de contemplar essas questões, que um grupo de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento – pedagogia, psicologia, filosofia, psicanálise – reuniu esforços para investigar e desenvolver uma proposta de formação continuada, dirigida aos professores da educação infantil que têm em sua sala de aula, alunos tidos como com TGD. Buscou-se – e, de alguma forma, segue-se buscando, em reedições revistas de nossa proposta de formação – dar lugar a um curso que levasse em conta os descompassos, os diferentes tempos de se apropriar do vivido e de construir para cada aluno uma forma singular de ensinar e aprender. A proposta do grupo de pesquisa tem como objetivo, no mesmo movimento, constituir uma intervenção e pesquisar seus efeitos de forma a redimensionar seus rumos. Seus balizadores metodológicos buscam na psicanálise seus fundamentos. É na psicanálise que alicerçamos nossos pressupostos teóricos metodológicos.

2 Para computação dos dados foram contempladas as diferentes terminologias utilizadas no período investigado.

O horizonte metodológico da psicanálise

“Uma das reivindicações da psicanálise em seu favor é, indubitavelmente, o fato de que, em sua execução, pesquisa e tratamento coincidem...” (FREUD, 1912, p.152); a psicanálise nasce de uma prática.

No fim do século passado, o fenômeno histérico estava na ordem do dia. Pacientes eram apresentadas pelo Dr. Charcot a uma seleta plateia de médicos, para ali dar a ver suas crises. Diante de tão nobre assistência, e orquestradas pelo seu médico, produziam uma série de sintomas como paralisia, cegueira, náuseas, vômitos e tantos outros, que intrigavam a comunidade científica da época por resistirem à concepção de uma causação orgânica. Entre os médicos que assistiam as pacientes, estava Freud, que, nas suas pesquisas, pôde introduzir um giro importante na abordagem desse quadro. Do acento na observação dos sintomas, Freud deslizou para o escutar; interessou-se pelo que essas pacientes têm a dizer sobre o que lhes acontece.

Vale observar que essa mudança, na forma de abordar ditos quadros clínicos, foi, em grande parte, influenciada pelos próprios pacientes, como se eles mostrassem ao Dr. Sigmund o melhor caminho a seguir, encontrando nele acolhimento e ousadia necessários para percorrer novas formas de intervenção. Acerca do tratamento de Anna O. – famosa paciente da psicanálise –, conta-nos Freud: “Ela descrevia de modo apropriado esse método, falando a sério, como uma *talking cure*, ao mesmo tempo em que se referia a ele, em tom de brincadeira como *chimmy-sweeping*. A paciente sabia que, depois que houvesse dado expressão a suas alucinações, perderia toda a sua obstinação...”. (FREUD, 1893, p. 64-65)

A coragem para dar lugar de protagonismo ao paciente se duplica nos professores do curso que compartilhamos – é também ela que o trabalho de formação quer ensinar. Não foram raras as vezes em que, diante do impasse apresentado pelo ensinar – a quem não toma os caminhos asfaltados e bem sinalizados do aprender –, os professores puderam ter a coragem de seguir as indicações de seus alunos – no que encontraram guarida e legitimação em seus leitores-pesquisadores. “*A professora-volante, também está conseguindo trabalhar melhor com o Renan. Vem descobrindo atividades que o interessam mais, como o uso de massinha de modelar*” – nos diz uma professora-escritora sobre seu aluno. Um aluno, que por dificuldades motoras não conseguia identificar a letra que ele mesmo escrevia, levou a docente a reivindicar, num tempo em que as escolas

não disponibilizavam esse recurso, o uso do computador em sala de aula. Com a ajuda do teclado, o pequeno Renan driblou sua dificuldade motora e conseguiu se alfabetizar.

Freud se lançou no campo da produção de nova intervenção para abordar os quadros histéricos: a escuta analítica. A partir de sua escuta, viu-se na necessidade de elaborar um campo conceitual que permitisse sustentar o que ele experienciava na relação com os pacientes. Assim, se tecem os primórdios da relação teoria/prática no campo da psicanálise, o que revela o fazer clínico como lugar de investigação por excelência; investigação que contém duas facetas muito interessantes. Primeira, uma relação peculiar entre teoria e técnica: se por um lado é possível, e a história da psicanálise nos mostra isso, construir uma teoria capaz de aportar operadores que possam guiar o analista no terreno árido da prática clínica, ou seja, se por um lado é possível construir generalizações teóricas, por outro, essas generalizações, quando adentram o terreno da intervenção propriamente dita, necessitam sofrer um processo de relativização e ser reconstruídas tendo em conta a transferência singular que se atualiza na situação clínica em questão. Não é possível derivar da generalização teórica uma padronização da técnica. “A extraordinária plasticidade de todos os processos mentais e a riqueza dos fatores determinantes opõem-se a qualquer mecanização da técnica; ocasionam que um curso de ação – via de regra – justificado possa, às vezes, mostrar-se ineficaz, enquanto outro, que habitualmente é errôneo, possa, de vez em quando, conduzir ao fim desejado”. (FREUD, 1913, p.164)

A lembrança dessas palavras de Freud quer acentuar a impossibilidade de uma generalização da técnica, bem como a necessidade de que as intervenções sejam construídas singularmente ao longo de cada atendimento, levando em conta, para tanto, o desdobrar da transferência. Em nossa pesquisa, buscamos destacar os balizadores teóricos que podem servir como guias para o desenho de uma formação continuada que busque dar suporte à construção das condições para o professor acolher o diferente. Isso, em absoluto, significa a construção de uma receita a duplicar em outros contextos. Cada grupo e cada contexto exigirá sua leitura para elaboração de uma proposta que vai se construindo no seu próprio transcurso.

Como segunda faceta, que se revela no modo como se desenrola a investigação no campo psicanalítico, temos a marca registrada de uma temporalidade

que se inscreve adjetivada pelo *a posteriori*; a possibilidade de só no *a posteriori* verificar-se o significado do que se escutou, ou ainda, os efeitos que uma intervenção teve, são, além de outras coisas, resultados de particular temporalidade que a psicanálise revela. Tal concepção do tempo faz sua marca na construção do conhecimento em psicanálise, na medida em que coloca o psicanalista, que se encontra diante de situação de investigação, esteja ela localizada em sua clínica ou ainda em estudo teórico, na condição de exercer atenção flutuante que permita que alguns achados se revelem, num tempo *a posteriori*, ocupando um lugar no fenômeno que está estudando. Talvez, a palavra mais adequada para dar conta do que aqui opera não seja revelação, pois ela poderia fazer-nos pensar em algo que estava velado, porém, já presente, mas, num momento posterior foi revelado. O mecanismo do *a posteriori* não opera de forma a retirar o véu que cobria um objeto já existente, mas trabalha de forma inventiva, pois o retroagir de um traço sobre outro, que já se encontrava inscrito, cria novo sentido para ambos, na medida em que possibilita novas configurações dos elementos em questão.

Tendo em mãos as coordenadas teórico-metodológicas da psicanálise, especialmente o exercício da atenção flutuante que permite fazer decantar no *a posteriori* elementos capazes de qualificar nossas questões de pesquisa, colocamo-nos na perspectiva de construir uma experiência que se propunha como o próprio operar da pesquisa.

O curso das letras

Comprometidos, assim, com a construção de uma perspectiva que tomasse em seu cerne o processo de singularização do aluno – e por consequência do professor –, em 2011, iniciamos uma ação de extensão e pesquisa intitulada “Escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: (re) leituras do cotidiano”. Por fundamentos: apostar na educabilidade; na função constitutiva e subjetivante da escola e do professor; na força da palavra, da letra, como dispositivo de reinvenção das possibilidades de ser e estar na escola. Buscávamos ensinar novas práticas de ensino e contribuir para a efetivação do direito à educação.

Nossa proposta inicial apresentou-se como um curso de extensão dividido em três tempos/módulos. Cada módulo tinha duração de quatro meses e

aconteciam no primeiro semestre de cada ano, o que deu ao curso a duração de três anos. Com carga horária de 60 horas-aula por módulo, tivemos encontros presenciais e virtuais no ambiente do TELEDUC – nesse ambiente, espaço/lugar privilegiado para o diálogo, estabeleceu-se a escrita e a leitura de narrativas do cotidiano escolar. Participaram da última edição, oferecida em 2013/1, 14 professores das Redes de Ensino do Município de Porto Alegre e do Estado do Rio Grande do Sul. Como pré-requisito, atuar com alunos identificados por meio do diagnóstico pedagógico, médico e/ou psicológico, definido ou não, de autismo, psicose infantil e/ou transtorno global do desenvolvimento.³

A dinâmica proposta pelo curso ritmava da seguinte forma: encontros presenciais de 8 horas-aula por mês e, no fim, o convite para um trabalho de escrita. Na solidão de suas casas, as professoras – eram todas mulheres – precisavam escrever, a partir das consignas dadas pelo curso, narrativas que, aos poucos, iam apresentando seu aluno em suas particularidades, o trabalho realizado com ele e os impasses presentes nos encontros e na tramitação dos desafios inscritos no cotidiano de trabalho na escola. Como escreveu Clarice, professora-aluna do curso, contar, em tempos diferentes da experiência uma única história que para ela se resumia à trajetória pela qual se *constituiu como professora* (sic), em especial como professora de alunos com TGD. Trabalho de contar e se contar. Tecer no tempo, entre as idas e vindas dos encontros presenciais.

No ambiente virtual da plataforma TELEDUC, cada professor tinha um leitor particular, que o acompanhava no vai e vem do texto. O leitor-pesquisador conversava com o professor-escritor, fundamentalmente, na margem direita da página, nas entrelinhas e espaços em branco; tocado pela narrativa que ia sendo elaborada, intervinha no texto de forma a encorajar seu seguimento, a demandar seu detalhamento, a indagar uma posição cristalizada, de modo que, a cada dia, o professor pudesse avançar na construção de um olhar capaz de situar seu aluno na singularidade de seus impasses e de suas possibilidades. O leitor desejava, por um lado, produzir no professor-escritor um adensamento de seu desejo de escrever e, por outro, desconstruir um saber enlatado dispo-

3 O presente livro compartilha elementos desse percurso, que teve duração de três anos, e de outras propostas formativas daí decorrentes (Curso de Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, edições I e II, desenvolvido entre os anos de 2013 e 2014, em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e o Centro de Formação Continuada de Professores da UFRGS). Partes dos escritos (cadernos) e falas de alguns dos professores cursistas serão transcritos ao longo do livro. O anonimato foi mantido, conforme as diretrizes da pesquisa acadêmica.

nibilizado por um diagnóstico que muito diz sobre um quadro psicopatológico, mas quase nada sobre um sujeito em sua singularidade.

As intervenções iam de pequenos encorajamentos como: *Que ótimo; esse era um ponto frágil. Sim, ele está em movimento e a professora-volante também;* passando por indagações: *Como se constrói isso? Há alguma procedência a preocupação dele?* indo desembocar em pequenas sugestões de como seguir pensando em companhia: *Nada como pensar compartilhado. Quando Nietzsche encontra um texto de Spinoza, refere que não está mais só: agora ele vivia na Dualidão.*

A aposta inicial dessa proposição formativa era a ideia de que formar é diferente de informar. Formar diz respeito à construção de um lugar psíquico para suportar a falta de informação, ou seu excesso. Apostamos que entre os diferentes tempos do curso, no ir e vir da escrita, contando-se com o tempo, algo da experiência pedagógica pudesse decantar e ser validado no laço entre professor-escritor e leitor-pesquisador.

O leitor no curso das rasuras

As produções dos pesquisadores-leitores constituíram alvo de investigação e debate no grupo de pesquisa. Onde o leitor pode intervir? Como faz sua entrada no texto? O que objetiva ao escrever? Perguntas que acompanhavam o grupo a cada encontro semanal de trabalho. Uma vez tendo entrado em diálogo: — *Oi, Clarice, sou tua leitora e te acompanharei no percurso de escrita esse ano... Seja bem-vinda novamente!* — como seguir?

De que escrita se trata a escrita dos leitores? Chamamo-la de *rasura*. A inspiração do nome nos chega do trabalho de Lacan, com a letra e sua inscrição, no texto *Lituraterra* (1971).

Eu o disse a propósito do traço unário: é pelo apagamento do traço que o sujeito é designado. Isso é marcado em dois tempos. É preciso, portanto, que se distinga aí a *rasura*. *Litura, lituraterra*. *Rasura* de traço algum que seja anterior, é isso que do litoral faz terra. Produzir essa *rasura* é produzir a metade com que esse sujeito subsiste. (LACAN, 1971, p.113)

Desbravemos as palavras de Lacan. Para a psicanálise, somos seres de linguagem. Não é que as usemos para comunicar nosso estado anímico, mas so-

mos produto do esforço, sempre renovado e, em alguma medida, fracassado, de nos contar ao outro – justo porque nunca chegamos ao resultado exato almejado, seguimos nos contando. Procuramos, com as palavras, desvendar o sentido último de nossos atos e, ao tentar fazê-lo, deixamos um rastro de linguagem que, por magia da polifonia das palavras, pode ensejar muitas e diferentes interpretações. Daí a importância que Lacan dá ao traço, e ao seu apagamento, como operações originárias do sujeito.

Sua inspiração vem de Robinson Crusoe que, náufrago, em uma ilha aparentemente deserta, descobre estar na companhia de um selvagem, quando vê as pegadas do Sexta-feira na areia amanhecerem apagadas. É o apagamento que, paradoxalmente, indica uma presença. E na esteira dos paradoxos e dos enigmas, o apagamento, a rasura de que se trata, ao pensarmos na emergência do sujeito, é a rasura “de traço nenhum que lhe seja anterior”. É o próprio ato de rasurar que faz aparecer um texto que lhe teria sido anterior, mas não estava ali antes de ser rasurado. Na estranha temporalidade inconsciente, no *a posteriori* do ato, vemos surgir a presença de um texto que se faz sublinhar no momento mesmo de seu apagamento. Sublinhar, dar intensidade, relevância, destacar verbos que acompanhavam o fazer rasura dos pesquisadores-leitores.

José Saramago, ao revisar a tradução espanhola de sua conferência “A Estátua e a Pedra” adicionou a essa imagem “um elemento que tornaria mais compreensível ainda o sentido de suas palavras e de sua trajetória literária: *Da Estátua à Pedra*” (DEL RIO, 2013 p.13). Trata-se de uma pequena rasura, feita com caneta, de próprio punho, no material impresso e revisado pelo autor. Sua inclusão indica um caminho percorrido que parte de uma relação com a linguagem como elemento capaz de esculpir uma forma para encontrar a linguagem mesma, seus meandros e características, como objeto de trabalho. Como se da geografia que define uma paisagem Saramago passasse à geologia que investiga o solo. O que nos interessa, nessa breve interpolação, é que a rasura que inclui a letra *d* e subtrai a letra *e* muda o sentido daquilo que a conferência anuncia.

Lacan elabora suas formulações sobre como opera o registro psíquico a partir de seu encantamento com a caligrafia japonesa. Espanta-o que o gesto do qual resulta a caligrafia seja produzido sem o apoio próprio ao ato de escrever operado no ocidente. Escrevemos com o braço apoiado na mesa, e o traço do pincel japonês

é feito sem apoio; é um gesto preliminar que não implica nada, ao menos é o que Lacan diz. É na curva, no *segundo gesto*, que se faz a inscrição. Em todo o caso, foi a oportunidade para Lacan *mostrar que a inscrição sempre é feita em um segundo tempo, o tempo que revira o gesto*, que inverte o gesto e que faz a curva do circuito. Um gesto que não parte de ponto de apoio, de uma forma de alavanca ou de um ponto de Arquimedes, o que faz com que a cada vez ele trace a dissimetria do Outro. O segundo tempo marca uma inscrição em relação a um primeiro tempo que nada marca. (LACÔTE, 2000, p.53-54. – grifo nosso)

Se for, somente no segundo tempo, ao passar novamente pelo mesmo ponto, que ao sujeito é possível inscrever algo psiquicamente, o tempo constitui fator fulcral em uma formação. Para produzir mudança psíquica – e, aqui, entenda-se, mudança afetiva e cognitiva –, o sujeito precisa contar com o tempo. As idas e vindas dos textos produzidos pelos professores, marcados pela leitura dos pesquisadores, reescritos pelos docentes, esticava-se no tempo de um curso estendido ao longo de três semestres com intervalos de um semestre entre cada um deles.

As rasuras, produzidas à margem dos textos, almejavam, desde sua primeira inscrição, adentrar o espaço oficial do corpo do texto. Desejavam, ao tocar o escritor, ser portadoras da potência capaz de ensinar, no professor, um desejo de escrita, de resposta à questão, por elas desenhadas. As rasuras desejavam o desejo de escrita dos professores – e muitas vezes foram felizes em seus querereres.

No batimento do metrônomo, *tempo tempo tempo tempo*, entre escrita, leitura; rasura, leitura; escrita, leitura; rasura, leitura; escrita... No curso de três anos, um diálogo com características próprias foi se desenvolvendo; diálogo que contou com o intervalo entre uma ação e outra; que contou com o tempo como aliado de suas elaborações. Pois, como vimos, é preciso pelo menos dois tempos para que se marque nova posição. É preciso passar pelo menos duas vezes pelo mesmo lugar para fazer o registro de suas nuances e seus detalhes, para que sua imagem constitua memória, para que seus vestígios possam aparecer em nova forma de contar o mundo e se contar nele. Em uma operação de redução aos elementos mínimos, que operaram na formação continuada por nós proposta, encontramos: escrita/tempo/leitura/tempo/rasura/tempo/leitura/tempo/ (re)escrita.

Ele é um TGD.

... ele estava ali, o tempo todo e não o vi... porque era um TGD, um autista, imaginava que ele não poderia me entender (...) Ofereci tão pouco... poderia ter oferecido mais... poderia ter oferecido um olhar de reconhecimento...

Tratou-se do acionamento de um dispositivo que pretendeu levar o professor a passar duas vezes pelo mesmo texto, sendo que na segunda ele já se fazia acompanhado pelas pontuações de seu leitor. É da segunda passagem que se esperavam efeitos de formação. Mas quais efeitos? Especialmente, que o docente fosse capaz de produzir a “construção de um caso”.

Construção do caso

A noção de construção do caso nos chega pela psicanálise – de sua clínica e de sua transmissão. É desse campo que importamos essa noção para fazê-la operar em nossa proposta de trabalho com os professores. Partamos de seu desenho nesse campo.

Na psicanálise “a construção do caso quer operar uma redução da narrativa à escrita do caso através de elementos significantes que permitem localizar o sujeito a partir de sua fala e de seus atos, seguindo seu estilo” (FIGUEIREDO; BURSZTYN, 2012, p. 143). A construção do caso surge como noção orientadora do trabalho de equipes de saúde mental. Trata-se da produção de uma operação de extração do singular num campo regido pelo universal dos diagnósticos e prescrições. A orientação que parte do universal para dele fazer decantar o singular nos interessou, em muito, quando se tratou de pensar a elaboração de uma proposta de formação continuada capaz de acompanhar e sustentar o trabalho pedagógico de professores junto a crianças que, em seu encontro com o docente, são antecedidas pelo diagnóstico.

Essa operação de extração, donde emergem os elementos norteadores da construção do caso, se dá no trabalho em transferência com o paciente e entre os membros da equipe de saúde. É a partir do encontro, de seus efeitos em cada um dos implicados, dos impasses e possibilidades gerados, que surgem os elementos de uma narrativa sobre o caso. Não se trata de um exame pormenorizado da história do paciente ou de sua doença, mas sim daquilo que o encontro atualiza dessa história, especialmente no que diz respeito aos impasses

na condução do trabalho clínico. É sobre a narrativa escrita desses encontros – normalmente de responsabilidade do técnico de referência do paciente –, das cenas que os compõem, dos enigmas que eles cifram que a equipe se põe no trabalho de produzir uma operação de redução aos elementos mínimos de uma repetição. Trata-se de buscar, no percurso da narrativa, aquilo que se repete como traço que marca o que podemos configurar como o estilo do sujeito.

Para operar esse trabalho, alguns deslocamentos se fazem necessários. Em primeiro lugar, é preciso abrir mão de um saber totalizado capaz de decifrar todo e qualquer indivíduo. Nessa medida, cada trabalhador é chamado a colocar em suspensão seu saber prévio – saber que acompanha, por exemplo, o diagnóstico nosográfico e que cifra aquilo que se pode esperar de cada encontro, antes mesmo que ele aconteça. Também se faz necessário que se desloque o eixo do saber do profissional para o paciente, sendo esse quem pode colocar em cena o mais particular de suas questões.

É fundamental, para a construção do caso, que julgamentos, impressões, opiniões e inferências muito comuns sobre as ações e ditos dos sujeitos sejam suspensos e, também, submetidos a uma redução metodológica para enxugar os excessos de significação tão presentes no imaginário das relações intersubjetivas. (idem, p.146)

O saber, suspenso no *a priori* do encontro, será reencontrado no *a posteriori* do trabalho com a escrita da narrativa – tanto em sua elaboração quanto na operação de redução aos elementos significantes que nela se repetem. O saber será efeito da construção do caso e não propriamente sua causa. Isso porque, como refere Fédida (1991, p.230), “o caso é uma teoria em gérmen”. Sua construção é o nascedouro daquilo que, na sequência dos trabalhos, virá a estender os limites do arcabouço teórico do campo do saber em questão. Encontramos, aqui, uma inspiração fortemente freudiana. Freud ao elaborar a escrita de seus casos fez decantar da narrativa construída os operadores teóricos de sua teoria.

Como na escrita freudiana, o que orienta o processo de construção do caso está mais do lado daquilo que não se sabe do que daquilo de que se tem ciência.

Trata-se de juntar as narrativas dos protagonistas dessa rede social e de encontrar o seu ponto cego; encontrar aquilo que eles não viram, cegos pelo seu saber e pelo medo da ignorância. [...] A construção

do caso consiste, portanto, em um movimento dialético em que as partes se invertem: a rede social coloca-se em posição discente e o paciente na posição de docente. Naturalmente, o que o paciente deve ensinar não passa por sua consciência e não pode ser dito em uma fala direta, mas mediante nossa escuta das particularidades, das coincidências que foram escandidas de sua história, do enigma de seus atos falhos, recaídas, ausências, etc. (VIGANÒ, 2010, p.52)

Aquilo que se opera no campo da saúde, como construção do caso, nos serviu como uma luva para orientar nossa proposta formativa. Queríamos pensar um dispositivo capaz de implicar o professor na produção – e não aplicação – de um saber sobre seu fazer docente; queríamos sustentar com o professor a indagação sobre quem é o aluno que lhe chega, suspendendo a legenda que o diagnóstico impunha a essa criança; queríamos implicar o professor na produção do encontro com seu aluno de forma a que ele e a criança pudessem recolher os efeitos de uma operação de singularização.

Este aluno apesar de ter o mesmo diagnóstico do aluno do ano passado, comporta-se diferente. Ele já tinha uma “vivência escolar”. É bem carinhoso. Tem um jeito todo especial de cumprimentar – pressionado e batendo algumas vezes a testa. Outra diferença, o aluno do ano passado foi uma surpresa para mim que de certa forma assustou. Não esperava que ele não falasse (...) Já o o aluno desse ano foi esperado e desejado, por que a professora da SIR já havia anunciado a sua presença a em minha turma no ano passado. Falou-me sobre ele e escolheu-me para ser sua professora. Eu fui cativada. (CADERNO DE J.S.M, 2013)

Procedemos, então, a uma operação de importação dessa noção e do dispositivo que ela sustenta para o campo da formação continuada e nele nos propusemos a guiar os escritos dos professores, por meio das pontuações operadas pelas rasuras, rumo à construção do caso. Importante dizer que o desafio inicial se situou na sustentação da elaboração de uma narrativa suficientemente rica em detalhes, como que para tornar possível, em um segundo momento, a redução necessária à decantação dos significantes que compõem, em sua repetição, as marcas distintivas do sujeito naquele encontro. Deparamo-nos, não poucas vezes, com certo deserto significante, quando diante da pergunta pelo sujeito

o professor insistia na legenda que o diagnóstico do qual a criança é portadora carrega. Tomamos essa insistência como resistência frente ao não saber atualizado pelo encontro com essas crianças. O fato de o professor, muitas vezes, ver-se sem nada nas mãos para seguir no processo pedagógico, com seu aluno tido como portador de TGD, constitui elemento importante para justificar a escolha por um trabalho de construção.

Ficção como borda para o real

Mas como é que faz pra sair da ilha?

Pela ponte, pela ponte

A ponte não é de concreto, não é de ferro

Não é de cimento

A ponte é até onde vai o meu pensamento

A ponte não é para ir nem pra voltar

A ponte é somente pra atravessar

Caminhar sobre as águas desse momento

(Lenine)

A tradição psicanalítica deixou-nos de herança duas modalidades de intervenção: a interpretação – sistematizada por Freud em *A Interpretação dos sonhos* (1900) – e a construção – muito tardiamente teorizada no texto de 1937, *Construções em análise*. Se a interpretação incide sobre o sentido, procurando libertar o significante da ligação cristalizada a um significado que lhe aprisiona e impede o movimento criador frente aos impasses da vida, a construção se debruça justo ali, onde o sentido não consegue ser elaborado.

Freud propõe a construção como um trabalho preliminar à interpretação. Ela se faz necessária sempre que no movimento associativo, o analisante se encontra com um hiato, com a impossibilidade de seguir historicizando a vida, contando e se contando no mundo. De alguma forma, a construção ganha lugar, como forma de intervenção por parte do analista, quando o discurso atinge um ponto-limite, vendo-se impossibilitado de contornar o real e dar-lhe sentido. É nesse momento que o analista é chamado a ofertar significantes para que o analisante siga adiante em sua associação.

No texto *Construções em análise* (1937), Freud toma como ponto de partida uma provocação frequentemente dirigida aos analistas: como saber da validade de suas construções? Isso, porque não se encontram, na assertiva ou na negativa do analisante, os elementos para essa validação. Não é a concordância ou discordância do paciente quanto à procedência dos significantes ofertados pelo analista que diz da operatividade de uma construção. Seus termos de validação estão em outro lugar, a saber, na recolocação das condições para a produção de uma recordação, ou seja, na retomada do processo de associação, ou ainda, na retomada da condição de contar e se contar no mundo. “O ‘sim’ não possui valor, a menos que o paciente, imediatamente após o ‘sim’, produza novas lembranças que completem e ampliem a construção. Apenas em tal caso consideramos que o ‘sim’ tratou completamente do assunto em debate. [...] O caminho que parte da construção do analista deveria terminar na recordação do paciente, mas nem sempre ele conduz tão longe” (FREUD, 1937, p. 297-300). De algum modo, tomamos essa indicação de Freud como baliza para avaliar nossas rasuras: o caminho que parte de uma rasura deveria levar o professor a estender os limites de sua ação pedagógica incluindo, nesse território, atos que não fazem parte dele de forma canônica – é claro que nem sempre elas conduziram a isso. Das rasuras, esperava-se também que ensejassem o desejo de escrita nos professores, alargando sua sensibilidade para os detalhes que marcam a singularidade de sua posição de professor e de seu encontro com o aluno.

Vale ressaltar, que Freud surpreende-se com as recordações que sucedem às construções. Diz-nos ele:

a comunicação de uma construção, obviamente apropriada, evocou nos pacientes um fenômeno surpreendente e, a princípio, incompreensível. Tiveram evocadas recordações vivas – que eles próprios descreveram como ‘ultraclaras’ –, mas o que eles recordaram não foi o evento do tema da construção, mas pormenores relativos ao tema. (FREUD, 1937, p.301)

Sua surpresa nos remete aos seus primeiros trabalhos com a memória, à sua pergunta sobre as motivações que levariam à conservação de lembranças aparentemente desinvestidas de importância, mas sobre investidas de uma intensidade plástica, de uma nitidez não presente em outras lembranças da mesma época. Em sua pesquisa sobre o que chamou de lembranças encobridoras,

Freud nos faz ver que as nossas recordações não são decalques da percepção pretérita, mas articulações ficcionais que contam com os elementos presentes no tempo de sua evocação, elementos que determinam cortes e costuras dos fragmentos mnésicos. Para Freud, “as pessoas muitas vezes constroem essas coisas [as lembranças encobridoras] inconscientemente – *quase como obras de ficção*” (FREUD, 1898, p.281 – [Grifo nosso.]). Podemos, contudo, decorridos mais de um século da invenção da psicanálise, afirmar que todas as nossas recordações são, em alguma medida, encobridoras de um real que demanda ser nomeado e tramadas com fios da ficção que, coletivamente, vamos construindo, pois, para que uma ficção tenha valor de verdade precisa ser validada no laço com o outro.

Aprendi com profê da UFRGS que a socialização também é conteúdo. (sic)

Assim sendo, o trabalho freudiano nos ensina que, diante de um abismo imposto pelo real, diante da impossibilidade de tramitarmos certo impasse com os significantes de que dispomos, podemos contar, se uma relação de transferência se instaurou, com o empréstimo de significantes que vêm de outro próximo, disposto a conosco construir uma ponte, uma borda para um enigma que nos obseda. Essa doação de significantes coloca sobre a mesa elementos que são tramados de forma ficcional e que contribuirão para alargar as narrativas validadas no coletivo; narrativas-ponte que nos permitem atravessar os enigmas da vida. Diante de um aluno que teima em não construir o conhecimento pelos caminhos canônicos, o professor pode se ver na situação de não dispor os elementos que lhe permitiriam sustentar para essa criança a travessia do aprender. Apostamos que ajudá-lo a recolher significantes que surgem do laço com os colegas trabalhadores de sua escola ou do laço com os leitores-pesquisadores, presentes com suas rasuras, pode contribuir para a construção de nova narrativa que dê conta de como aprende esse aluno habitante de uma posição singular na linguagem; narrativa que ganha consistência por que é compartilhada e reconhecida como ação pedagógica.

No início do curso ele não estava ali, mas ao longo do curso eu construí esse novo aluno, pois o vejo com um novo olhar. Então olho para trás e percebo que não dei uma pausa, não coloquei uma vírgula, não olhei para aquele aluno que sempre esteve ali, ele era o mesmo, hoje percebo que era eu que precisava mudar meu diálogo, a maneira de explicar e com as variadas leituras que fiz

durante o curso, com os depoimentos das colegas e com as experiências e sabedoria das professoras, constatei que quem nunca esteve lá, com esse aluno, era EU. (sic – grifo nosso)

Para que esse trabalho tenha êxito é preciso contar com o tempo: “via de regra, adiamos falar-lhe de uma construção ou explicação até que ele próprio tenha chegado tão perto dela que só reste um único passo a ser dado, embora esse passo seja, de fato, a síntese decisiva” (FREUD, 1938, p.205). É condição do trabalho que o leitor-pesquisador respeite a velocidade, as idas e vindas, as não chegadas do professor e que não se antecipe ao seu tempo, ou, pelo menos, se antecipe o menos possível a ele.

Ao contrário de uma perspectiva em que as possibilidades educativas e de aprendizagem residiriam, única e exclusivamente, nas condições inerentes ao aluno, pode-se conceber os caminhos escolares e subjetivos como possibilidades a serem construídas (ou não) no encontro entre sujeitos e instituições. No gesto que toma a voz como letra a ser inscrita e lida, o professor é convidado a narrar e inscrever sua própria experiência. Ao tomar-se da posição de escritor, percebem-se deslocamentos importantes nas formas de ler, interpretar e significar as (im)possibilidades dos alunos da educação especial.

Referências

FÉDIDA, Pierre. **Nome, Figura e Memória**. A linguagem na situação psicanalítica. São Paulo: Escuta, 1991.

FIGUEIREDO, Ana Cristina. A Construção do Caso Clínico: uma contribuição da psicanálise à psicopatologia e à saúde mental. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**, v.VII, n.1, mar. 2004, p. 75-89.

FIGUEIREDO, Ana Cristina; BURSZTYN, Daniela Costa. Da narrativa à escrita: a construção coletiva do caso clínico. In: COSTA, Ana; RINALDI, Doris. **A escrita como experiência de passagem**. Rio de Janeiro: Cia. de Freud, 2012, p.134-145.

FREUD, Sigmund. (1937). Construções em análise. In: _____. **Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

FREUD, Sigmund. (1938). Esboço de psicanálise. In: _____. **Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Razão e método para apresentação de casos clínicos**. Seminário proferido em 18/3/2002, Lugar de Vida, USP.

LACAN, Jacques. (1971) Lituraterra. In: _____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

LACÔTE, Christiane. O que pode dizer a psicanálise sobre o trabalho do artista. In: JERUSLINSKY, A.; MERLO, A. M.; GIONGO A. L. e outros. **O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

RICKES, Simone Moschen. Construções em análise: apenas um trabalho preliminar. **Revista da Associação Psicanalítica**, Porto Alegre, n. 30, 2006.

RIO, Pilar del. Apresentação. SARAMAGO, José. **Da estátua à pedra – e discursos de Estocolmo**. Belém: Ed. UFPA, 2013.

SOARES, Flávia de Paula Soares. Quando qualquer semelhança não é mera coincidência: o lugar da construção de caso na pesquisa psicanalítica. In: **Latin-American Journal of Fundamental Psychology on Line**, 7, 2, 253-259.

VIGANÒ, Carlo. A Construção do caso clínico em saúde mental. *Psicanálise e Saúde Mental*. **Revista Curinga**, 1999, 13, 50-59.