

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL**

**ADOLESCÊNCIA E PSICOSE:
DA EXCLUSÃO À CONSTRUÇÃO DE NOVOS LUGARES NO SOCIAL**

Volmir Mielczarski dos Santos

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e Institucional. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Marta Regina de Leão D'Agord.

Porto Alegre, 2005.

SUMÁRIO

Resumo	4
Abstract	5
1 INTRODUÇÃO	6
2 MÉTODO	14
2.1 SUJEITOS: PROFESSORAS.....	17
2.2 SUJEITOS: ALUNOS.....	17
3 CENAS DE WILSON E ENSAIOS	20
3.1 CENA 1 - 8 DE ABRIL - SALA DE AULA.....	21
3.2 ENSAIO 1 - LUGARES POSSÍVEIS: VIABILIZANDO COMPARTILHAMENTOS.....	21
3.3 CENA 2 - 22 DE ABRIL - SALA DE AULA.....	24
3.4 ENSAIO 2 - IMPASSES NA SUBJETIVAÇÃO?.....	26
3.5 CENA 3 - 8 DE MAIO - AULA DE INFORMÁTICA.....	31
3.6 ENSAIO 3 - DE UM IMPASSE A TENTATIVA DE HISTORICIZAR	32
3.7 CENA 4 - 28 DE MAIO - SALA DE AULA.....	36
3.8 ENSAIO 4 - RESSIGNIFICANDO COM AS PROFESSORAS.....	37
4 CENAS DE PEDRO E ENSAIOS	42
4.1 CENA 1 - 20 DE ABRIL - PÁTIO DA ESCOLA.....	42
4.2 ENSAIO 1 - DA IMAGEM AO TRAÇO.....	42
4.3 CENA 2 - 3 DE MAIO - AULA DE CULINÁRIA.....	46
4.4 ENSAIO 2 - UM TRAÇO COMO ORGANIZADOR DE UMA IDENTIDADE POSSÍVEL.....	47
4.5 CENA 3 - 31 DE MAIO PÁTIO DA ESCOLA.....	49
4.6 ENSAIO 3 - DECIFRANDO A EXCLUSÃO.....	50
4.7 CENA 4 - 28 DE JULHO - FESTA DE ENCERRAMENTO ANTES DAS FÉRIAS.....	54
4.8 ENSAIO 4 - HERDAR UMA INSÍGNIA - HERDAR UM LUGAR...	54
5 CENAS DE MARIETA E ENSAIOS	57
5.1 CENA 1 - 30 DE ABRIL - PASSEIO AO VIADUTO UBIRICI.....	57

5.2	ENSAIO 1 - DA DEPENDÊNCIA À AUTONOMIA: UMA TRANSIÇÃO INTERMINÁVEL?.....	57
5.3	CENA 2 - 3 DE MAIO - SALA DE AULA.....	59
5.4	ENSAIO 2 - UMA MÃE QUE NÃO TRANSITIVA, UMA FILHA QUE NÃO CONSEGUE ESCOLHER.....	60
5.5	CENA 3 - 21 DE JUNHO - PÁTIO DA ESCOLA.....	62
5.6	ENSAIO 3 - TRANSITANDO EM OUTROS LUGARES	
6	MOMENTO DE CONCLUIR.....	64
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76

RESUMO

Este estudo pretende investigar a relação entre as experiências escolares e a estruturação subjetiva de adolescentes com psicose.

Nossa abordagem parte do registro de atividades cotidianas de três jovens de uma escola especial do Rio Grande do Sul que servirão de base para a análise dos casos, adotando-se a construção de caso como modelo metodológico classicamente aplicável a pesquisas psicanalíticas.

A permanência destes sujeitos na posição infantil, decorrente da não efetivação das aquisições características da adolescência, é problematizada a partir do destaque e análise de modalidades de experiências que a escola tem condições de propiciar e que podem ser constituintes de novas inscrições psíquicas, diferentes das infantis.

ABSTRACT

This study intends to investigate the relationship between the school experiences and the subjective structuring of adolescents with psychosis.

These individuals' permanence in the infantile position, due to the fact that the typical acquisitions of the adolescence had not being accomplished, is presented as a problem by emphasizing and by analyzing modalities of experiences the school is able to provide and which are composed of new psychic registrations different from the infantile ones.

Our approach will start with the registration of three young people's daily activities in a special school of Rio Grande do Sul State, which will be the basis for a case construction as a way of presenting the discoveries of a psychoanalytic research.

INTRODUÇÃO

Abordar o tema relativo aos efeitos possíveis das experiências escolares na constituição subjetiva dos adolescentes com psicose remete o pesquisador a uma série de questões inerentes a este campo de estudo.

Os jovens acompanhados nesta pesquisa têm histórico de psicose na sua infância e quadro ainda persistente no momento da adolescência. Eles não desenvolveram autonomia para realizarem muitas das atividades cotidianas comuns a jovens de sua idade e estão excluídos da escolarização regular. Esta dependência de um adulto constitui o prolongamento de estado característico da infância que vem problematizar a entrada na adolescência. As mudanças corporais pubertárias, nestes casos, não estão acompanhadas da série de mudanças subjetivas características da adolescência. A ausência destas aquisições pode gerar impasses que encerram o sujeito no circuito da relação familiar.

Assim, a forma de proposição das experiências de socialização oferecidas na escola pode ter papel fundamental na viabilização do exercício de um lugar no social para além do circuito familiar e constituir um espaço para o reconhecimento do sujeito em outro estatuto, diferente do infantil. O olhar sobre a questão tenta articular acontecimentos da clínica psicanalítica que se dedica a compreender a constituição subjetiva às experiências propostas no campo educativo. Tal articulação é designada por Jerusalinsky (1999a), de efeitos estruturantes da educação. Estes efeitos são considerados a

partir de uma função educativa no sentido mais amplo, logo o foco não é a aquisição de conhecimento, mas todas as experiências escolares que possam produzir nova inscrição psíquica.

Para avançar nas especificidades da inscrição psíquica na adolescência, partimos da conceitualização psicanalítica proposta por Rassial (1997), que expande a visão psicológica tradicional ultrapassando a tendência de descrever o adolescer como última etapa da infância ou reconformação imaginária do sujeito resultante de mudanças biológicas corporais. O autor considera os fenômenos característicos da adolescência *ensaios* através dos quais o sujeito visa à instalação de um novo lugar, diferente do infantil, constituindo desta forma novas referências simbólicas, distintas daquelas estabelecidas na infância. Ao produzir-se um momento a posteriori(só depois) da infância, muito mais lógico do que cronológico, o adolescente colocaria em causa as marcas que o fundaram, transformando-se a adolescência no momento para a produção de novas inscrições psíquicas.

As manifestações adolescentes, suas contradições, encenariam a tentativa de, mesmo que não se produzam novas formas de existência, pelo menos dar novo sentido as apropriações. Esta “nova condição psíquica” não depende somente dos aspectos internos do sujeito, mas da instauração de laços sociais mais amplos. A forma da constituição de experiências escolares na adolescência passa a ser determinante na criação de possibilidades de apropriação, pelo sujeito, de um novo lugar, diferente daquele inscrito na infância e abre, assim, espaço para o compartilhamento social.

As condições para o sujeito realizar esta apropriação são consideradas a partir do apontamento de Jerusalinsky (1997) que considera a infância como o momento para a produção de marcas psíquicas preditivas que determinariam a estrutura subjetiva na adolescência. Estas marcas se estabelecem para o autor na relação com o Outro primordial, geralmente

encarnado pela mãe. Ao analisar a antecipação das possibilidades do adolecer a partir da forma com que estas marcas se instituem, conclui que, se ali a função paterna¹ opera, modifica-se este Outro, transformando-o num operador que permite a passagem do sujeito à cultura ordenada pela lei simbólica, e abrindo-se uma série antecipada de possibilidades. Mas, se este Outro, ao contrário, institui estas marcas como imperativo, a entrada na adolescência como exercício de distanciamento destas marcas de origem estaria comprometida.

Os jovens acompanhados nesta pesquisa encontram-se justamente nesta situação: o fato de estarem estruturados de forma psicótica vem produzindo dificuldades para que realizem a passagem acima destacada. As ferramentas simbólicas que o sujeito pode utilizar para fazer este caminho dependem, como vimos, das inscrições psíquicas resultantes de processo iniciado nas primeiras experiências infantis, mas que *são modificadas em outros momentos de sua vida*.

A forclusão, considerada por Lacan (1999[1957-58]) a operação que incide sob a forma da inscrição originária do sujeito, dificulta o estabelecimento da referência paterna enquanto produto de uma primeira inscrição psíquica. Assim se configura aquilo que Calligaris (1989) descreve como impossibilidade de referir-se a amarramento simbólico central e organizador do psiquismo. Calligaris não considera esta operação um processo que ocorra em um único lance, pois, em relação a presença da psicose na infância e aos possíveis prognósticos que poderiam resultar para seu futuro, utiliza a expressão *psicose como não decidida na infância*. Ao analisar o sentido do termo *forclusão* no campo jurídico, ressaltando que quando uma alguma coisa foi foracluída significa que ela não pode mais ser

¹ Lacan utilizou em 1953 pela primeira vez a expressão “nome do pai”. Apoiando-se no livro de Claude Lévi-Strauss, *As estruturas elementares do parentesco*, publicado em 1949, Lacan mostrou que o Édipo freudiano poderia ser pensado como uma passagem da natureza para a cultura. Nessa passagem, o pai exerce uma função essencialmente simbólica: ele nomeia e, através deste ato, encarna a lei.

mudada, retoma o aspecto temporal deste processo e aponta a necessidade de uma série de tempos diferentes para que esta se realize.

A adolescência para o jovem com psicose, ao ser considerada um “tempo para uma recapitulação das inscrições estabelecidas na infância” (Rassial, 1997), pode ser momento de fechamento para o sujeito, se houver a repetição das inscrições como originalmente estabelecidas, ou de abertura, se as experiências proporcionarem a renovação na forma desta inscrição. Deste modo, passamos a considerar a psicose como não decidida na adolescência, uma vez que neste momento abrem-se possibilidades para a constituição de novas inscrições.

A utilização da expressão “adolescente com psicose” deve-se à concepção de que a adolescência é um tempo de subjetivação, no qual inscrições ordenadoras do funcionamento psíquico ainda estão sendo estabelecidas. O uso do adjunto restritivo “com” exprime condição de abertura, em muito diferente da expressão implicada na expressão “adolescente psicótico”.

A insistência desta problemática - as experiências na adolescência são instauradoras de novas inscrições psíquicas? - começou a surgir há dez anos, quando realizava atendimento psicanalítico individual de adolescentes com limitações significativas no âmbito das aquisições psíquicas, em instituição educativa para excepcionais. Tais limitações determinavam uma cena freqüente: sujeitos com corpos de adultos tratados pelos educadores como crianças e respondendo de forma infantilizada.

Eventualmente, surgiam manifestações destes jovens que quebravam com esta aparente homogeneidade. Uma destas aberturas pude vislumbrar a partir de uma situação que aconteceu durante o atendimento individual com Getúlio, jovem então com 16 anos.

O atendimento de Getúlio começou no período posterior a um longo afastamento de sua família, produzido por uma institucionalização fora do estado que durou dez anos. Neste intervalo de tempo uma rotina se repetia:

era mandado para a instituição, ficando a maior parte do ano afastado de seus pais, retornando para ficar, alguns dias, nos finais de ano, em sua casa. Experiência que levava os pais a concluírem que: “o melhor é que ele ficasse longe” (sic).

Quando tinha 16 anos, a família fez mais uma tentativa de levá-lo para casa, situação que coincide com sua entrada na escola especial. O atendimento clínico comigo começa logo após ingressar na escola.

Getúlio apresentava-se geralmente apático. Permanecia freqüentemente “desconectado” dos acontecimentos ao seu redor, ficando a maior parte do tempo sentado. Na sala de aula, não fazia nada, tinha que receber o lanche na boca e, se alguma atividade lhe convocava algum interesse, em poucos segundos, convulsionava.

Aos poucos, vamos construindo alguns trajetos de deslocamento no pátio durante seu horário de atendimento, e constituindo algumas atividades de seu interesse: ir à pracinha, abrir e fechar portas - aparentemente nada de muito significativo.

Até que um dia acontece algo que rompe esta série de acontecimentos com conteúdos irrelevantes: ele entra no banheiro e fecha a porta deixando-me “trancado pelo lado de fora”, pois a porta só podia ser aberta por dentro. Fico preocupado quando a porta se tranca, e a imagem que antecipo é de Getúlio tendo mais uma crise convulsiva, visto que em outros momentos sempre que havia algum fato que cortava a seqüência dos acontecimentos, ele convulsionava.

Bato na porta e pergunto: “Quem está aí”? Não responde. Repito. Logo a porta é aberta por ele, surge curiosamente sorridente, respondendo a minha interpelação. (Ele não tinha aquisição da fala articulada, pronunciava apenas algumas palavras, em circunstâncias muito restritas como “aqui”, “não”).

A partir desta cena, vai articulando no atendimento uma série de significação marcada por uma seqüência de atividades representadas pelo abrir e fechar de portas. Transforma-se em sua atividade preferida, ficar no portão da escola, abrindo e fechando-o, conforme a entrada e a saída dos carros.

Na sala de aula, este aspecto é interessante ressaltar, a partir de uma interconsulta com a terapeuta ocupacional responsável pela turma, instaura-se a idéia dele passar a ser o responsável pela abertura da porta, que passa a ficar fechada, sendo a chave pendurada ao seu lado. Quando alguém batia pelo lado de fora, Getúlio levanta-se prontamente, pegando a chave com um sorriso, para abri-la.

A abertura de porta que inicia esta série de acontecimentos se constituiu naquilo que Lacan (1988[1964]) considera um achado. Este, para Lacan, é uma solução, não forçosamente acabada, que suscita surpresa. Tal surpresa é decorrente de um ultrapassamento em relação àquilo que o sujeito esperava e remete, ao valor único de tal acontecimento, pois ele se apresenta, mas estás prestes a escapar de novo.

As portas, que durante boa parte de sua vida significaram para Getúlio o distanciamento que o excluía da relação com sua família, naquele momento, possibilitavam sua inscrição em relação aos outros de outra forma: haviam instalado as condições para o exercício de um novo lugar. De uma posição do sujeito alienada, ele passa a outra que lhe possibilita se apropriar e constituir um novo lugar na relação com seus semelhantes. A porta, ao ser aberta de outra forma pelo sujeito, instalou uma nova significação, que se estendeu para uma série de realizações. Ali, percebi a importância do registro destes achados e de seu potencial como constituinte de novas formas de experiência com efeitos possíveis sobre a subjetividade. De uma posição infantilizada e de dependência dos cuidados dos outros, Getúlio passou a ter iniciativas e realizar trajetos que diziam respeito a uma nova

construção. A novidade remetia à posição singular produzida pela apropriação que o sujeito realizou de um elemento de sua história.

Estas indagações continuaram nas outras práticas que venho realizando no acompanhamento clínico de alunos com psicose em instituições educativas.

Quando da minha entrada no Mestrado de Psicologia Social e Institucional, propus a realização de um projeto de pesquisa em uma escola especial que trabalha com crianças e adolescentes que apresentam quadros de psicose e autismo. Minha vivência foi proposta como participação dentro das atividades cotidianas dos grupos de adolescentes, das quais registrei fragmentos de cenas em que eu participava. Entre estes fragmentos, constam diferentes cenas que incluem acontecimentos na sala de aula, no pátio, passeios, e dos quais são destacados diálogos com os alunos e professores.

O principal objetivo desta dissertação é a partir do registro de fragmentos da experiência destes jovens, refletir em que sentido o momento da adolescência pode ser constitutivo de realizações instauradoras de novas inscrições psíquicas para o sujeito ou se, nelas, ocorre apenas a repetição das inscrições tal como foram constituídas na infância.

No registro destas cenas, utilizei o método de escuta equiflutuante proposto por Freud: isto significa tentar registrar da forma mais livre possível as cenas e os discursos dos alunos para em outro momento, decompô-los a seus elementos (traços), tentando compreendê-los à luz das conceitualizações psicanalíticas. O método de trabalho adotado, que se inspira nos princípios metodológicos legados por Freud, pretende constituir uma construção de caso (Fedida, 1991) a partir das cenas escolares de alunos adolescentes com psicose.

A estrutura deste trabalho se desenvolverá sob a lógica concebida por Lacan (1978[1945]) em seu artigo “El tiempo lógico y el acerto de

certidumbre antecipada. Um nuevo sofisma". Neste, a modulação do tempo é proposta em três partes: o instante do ver, o tempo para o compreender e o momento para concluir. A introdução se transforma, assim, no instante de ver a cena: tempo de apresentação para o leitor de um panorama a ser contemplado. Neste está também incluído um capítulo sobre o método utilizado, pois, antes de passar ao momento de compreender, tentaremos esclarecer de que forma propomos nossa intervenção, descrevendo os passos da investigação.

Na segunda parte do trabalho, configura-se um tempo para compreender: nele se articularão fragmentos das cenas registradas de três jovens durante minha permanência na escola, aos conceitos psicanalíticos, constituindo um conjunto de ensaios. Na última parte, o momento de concluir, no qual realizarei uma reflexão a partir do trabalho desenvolvido, retomarei algumas questões que serão apresentadas durante este percurso.

2 MÉTODO

Para a composição deste estudo serão articulados princípios metodológicos do estudo de caso (Stake, 1994) e da construção psicanalítica de caso (Fedida, 1991).

O estudo de caso será usado na organização do estudo. O caso em questão serão as experiências escolares de três alunos adolescentes com psicose, que freqüentam uma escola municipal especial do Rio Grande do Sul. Stake (1994), quando aborda o sentido do termo estudo, destaca que este é tanto um processo de aprendizagem sobre o caso como sobre nosso próprio aprendizado. Nosso trabalho se identifica com o que ele designa de “estudo de caso coletivo”, não o estudo de um coletivo, mas o estudo experimental estendido a vários casos aqui representados pelas experiências dos adolescentes que serão destacadas. A escolha deste método contempla a singularidade dos sujeitos na realização da pesquisa que é inerente a construção da história do caso.

O conteúdo desta história vai evoluindo justamente no ato de ser escrito. O pesquisador emerge de uma experiência social, a observação, para produzir uma outra, a narrativa. Esta narrativa, segundo Stake, organiza-se segundo a roupagem do próprio pesquisador, que define finalmente como será sua forma de apresentação. A apresentação dos fragmentos das cenas antes da composição de cada ensaio tem o intuito de poder levar o leitor a conhecer algumas das coisas contadas como se as tivesse experimentado.

Todavia, a narrativa desta história envolve uma interpretação sobre o caso, que será realizada a partir do método de construção psicanalítica de caso (Fedida, 1991), elaborado a partir das idéias apresentadas por Freud em seu artigo “Construções em análise” (1996[1937]). Fedida coloca que o caso é uma teoria em gérmen, uma capacidade de transformação psicológica. Deste modo, não existiria história do caso como uma série de acontecimentos estáticos, mas sempre uma construção que é uma ficção de idéias. Neste sentido, o relato da experiência também seria uma construção

particular do pesquisador, que envolve o registro de fragmentos que não têm sentido aparente, mas o adquirem na relação com as construções teóricas subseqüentes. Se as construções do analista a partir de fragmentos do atendimento podem ajudá-lo a dirigir a cura de um paciente, aqui elas poderão possibilitar a elaboração que pode viabilizar a comunicação de uma experiência para a comunidade científica.

A construção do caso é, segundo Fedida (1991), um método de pesquisa psicanalítica, realizado pelo analista na situação de tratamento, a partir do registro de fragmentos e lembranças do paciente. Com estes registros em mãos, ele passa ao exercício metapsicológico, enquanto ficção de conceitos que começa no momento de escuta do paciente e continua na elaboração que se efetiva em momento distinto do atendimento. Esta *outra cena*, em que o analista reflete sobre sua prática, revela-se um momento de elaboração fecundo sobre a sua clínica. Tal conduta foi inaugurada por Freud, que encontrava neste exercício de alteridade fonte de freqüentes reordenamentos conceituais sobre a sua própria práxis².

Esta ficção de conceitos não parte de um simples relato do caso, mas daquilo que é designado por Fedida (1991) como *enigma do caso*. Enigma que vai se formulando durante a escuta do paciente e se elaborando no endereçamento que o psicanalista faz, em outro momento, para seu supervisor. O pesquisador psicanalítico avança em sua pesquisa a partir de algumas hipóteses, mas tenta, todavia, manter o enigma provocado por sua prática.

Para Fedida, estas “hipóteses” são da ordem da fantasia e não autorizam o analista a formar uma interpretação, ou seja, uma fala emanando da atividade de construção e comunicável ao paciente. O caso, sendo inerente a uma atividade de construção realizada em um momento de supervisão,

² Segundo Lacan (1985[1972-73]), a práxis é o termo mais amplo usado para designar a ação realizada pelo homem, qualquer que ela seja, que o põe em condições de tratar o real pelo simbólico.

enquanto construído, não procederia de um relato. Para o autor, a antinomia entre relato e construção não existiria. Sendo assim, a história do caso é sempre construída.

Balbo (1991), ao considerar interpretação e leitura duas coisas diferentes que não convém que sejam confundidas, diverge da posição de Fedida. Segundo Balbo, o analista só pode se autorizar a interpretar após ter feito a leitura do texto, objeto de sua interpretação.

O texto desta pesquisa é composto da narrativa do pesquisador, que descreve a cena a partir de um modo de olhar e escutar que estão vinculados ao problema proposto pela investigação. No presente estudo, a construção envolveu quatro momentos: primeiro, a constituição de um texto composto pela narrativa que descreve a experiência do pesquisador; segundo, o lançamento de hipóteses que foram levadas à discussão em diferentes âmbitos: dentro da universidade, nos momentos de orientação, e nas reuniões da escola, estabelecidas com as professoras; terceiro, a composição de ensaios que lançam as hipóteses a uma relação com os conceitos destacados; quarto, a elaboração de uma conclusão a partir da retomada de questões levantadas durante o caminho percorrido.

2.1 SUJEITOS: PROFESSORAS

Mesmo sendo os alunos os principais protagonistas desta pesquisa, achei interessante incluir as professoras, uma vez que as mesmas contribuíram significativamente para a constituição deste trabalho. Além de aceitarem

que eu participasse das atividades propostas, elas se constituíram interlocutoras importantes neste período em que eu estive na escola. Nos encontros iniciais, quando da proposição deste trabalho, a supervisora destacou que realizar uma pesquisa durante certo tempo e depois entregar uma série de conclusões que muitas vezes as professoras não entendiam não seria muito produtivo para a escola. Combinamos, então, que se realizariam três encontros com as professoras das duas turmas em que eu iria participar das atividades. No primeiro encontro, eu apresentei os objetivos de minha pesquisa e foram combinados os horários e a forma de minha participação. Eu passei a acompanhar as atividades propostas por elas durante duas tardes, no período de quatro meses. Neste primeiro encontro, foi sugerido por uma das professoras que eu acompanhasse os alunos que realizavam oficinas de preparação para o trabalho, e eu destaquei que o meu interesse encontrava-se focado naqueles sujeitos que estavam, justamente, perante o impasse de sua inserção em um laço social mais amplo. No segundo e terceiro encontros, constituiu-se um diálogo que se iniciava com a apresentação de minhas hipóteses, formuladas a partir de fragmentos das atividades que eu havia registrado. Muitas vezes, o teor das conversas não se dirigia somente para a tentativa de compreensão da condição subjetiva do aluno, mas também para a constituição de idéias que permitissem novas alternativas na sua circulação escolar. As professoras relacionavam estas hipóteses a outros acontecimentos do cotidiano escolar que, em geral, estavam ligados a limites encontrados na sua prática como educadores. Assim, estabeleceu-se tanto um momento de reflexão sobre as minhas hipóteses quanto um espaço para a ressignificação da experiência pedagógica. Os momentos de interlocução não se restringiram a estes três encontros, pois, muitas vezes, durante o café ou no final da tarde, conversávamos sobre os acontecimentos do dia ou sobre aqueles ocorridos em outros momentos. Nestas conversas, a minha posição não era a de

propor saberes psicanalíticos a elas, mas de escutá-las naquilo que elas pudessem contribuir para as questões que eu estava pesquisando.

2.2 ALUNOS

Os alunos que compõem os três casos escolhidos estão na faixa entre 14 e 21 anos, têm um quadro de diagnóstico de psicose desde a infância e apresentam uma limitação na sua estruturação subjetiva que os mantém na dependência da ajuda de um adulto no que diz respeito a realizarem muitas das atividades cotidianas. Destes, dois são jovens do sexo masculino e um, do feminino. Foram usados nomes fictícios para identificá-los: Wilson, 15 anos; Pedro, 18 anos; e Marieta, 15 anos.

A minha participação nas atividades escolares se realizou sem a proposição de questões antecipadas para os alunos. Quando surgiam temas escolhidos pelos alunos, eu não interferia e me colocava à disposição para uma interlocução que não se restringia, necessariamente, ao conteúdo da tarefa pedagógica. Esta diferença se revelou interessante no percurso do trabalho, pois permitiu o aparecimento de demandas de escuta em relação a temas que muitas vezes apareciam na atividade da sala de aula, mas só se desdobravam em outro momento, no diálogo comigo. A composição destas narrativas a partir de considerações psicanalíticas tem um potencial que pode se realizar, na medida em que o sujeito encontra um interlocutor com condições de reconhecer o desejo singular que todo discurso carrega.

Este elemento relacional toma todo o seu vigor na teoria psicanalítica quando Lacan (1988[1964]) aponta que toda relação ao outro (semelhante) está marcada pela relação de cada sujeito ao Outro. Ao observar que o analista é quem dá lugar ao Outro além do outro (semelhante) por sua neutralidade, Lacan aposta na idéia de que ao interrogar a posição que o

sujeito está em relação a seu Outro, o analista intervém nas possibilidades de compartilhamento do sujeito com seus semelhantes.

A condição destes jovens é problemática, pois não se efetivou totalmente a separação da condição de alienação ao desejo do Outro. Esta alienação se reencena nas experiências escolares e questioná-las neste âmbito pode se revelar como o motor fundamental para uma mudança que estabeleça outras referências para o sujeito, propiciando a abertura para um universo de trocas mais amplo, representado pela cultura.

Desta maneira, a socialização, para destes jovens comprometida até então, passa a ser compreendida como capacidade de compartilhamento afetada pela posição singular que cada um estabeleceu com seu Outro primordial. As experiências escolares, ao contemplarem esta dimensão subjetiva, se modificam na direção de alternativas que não se limitem a reencenar a exclusão que vem acontecendo na vida destes jovens.

3 CENAS DE WILSON E ENSAIOS

3.1 CENA 1 - 8 DE ABRIL - SALA DE AULA

Neste dia, a professora propõe na sala de aula a atividade de desenhar hambúrguer. Enquanto desenhavam, Wilson disse:

- *Vou pegar o hambúrguer de Pedro dar para o cachorro comer?*

Pedro (irritado):

- *Pára com isto!*

Assim, Wilson começa a fazer a mesma pergunta, sucessivamente, a todos que estão sentados à mesa, quando me interroga:

- *Vou dar o hambúrguer do Volmir para o cachorro comer!*

Respondo que o meu hambúrguer eu não vou dar para o cachorro comer.

Sorri, mas repete a mesma frase.

Digo-lhe que parece que o cachorro dele está muito faminto.

Sorri, mas continua insistindo na mesma pergunta, até que a professora o convida para conversar fora da sala de aula.

Retorna quieto, escreve junto ao desenho: O cachorro é mansinho.

3.2 ENSAIO 1 - LUGARES POSSÍVEIS: VIABILIZANDO COMPARTILHAMENTOS

Na cena destacada, a insistência do aluno em repetir a mesma pergunta me intrigou já no momento do registro escrito. No início, fiquei imaginando se haveria intenção agressiva em jogo, já que a reação de cada colega era freqüentemente de irritação. Pensei um pouco, num segundo momento,

passei a considerar esta pergunta insistente o produto de uma inquietação que o levava a procurar um interlocutor.

Ao considerar esta inquietude, a partir da observação de Costa (1998), como decorrente da tensão produzida pela dissimetria da relação entre o sujeito e o Outro, passei a conceber que a insistência relacionava-se à tentativa de constituir uma narrativa em que o assunto do cachorro que gosta de comer hambúrguer estava em pauta.

De fato, ele pergunta para cada um na sala de aula e se satisfaz com o efeito produzido pela “provocação”. Mas, se pensarmos esta insistência como uma tentativa de encontrar um interlocutor disponível, chegamos ao ponto em que a ausência deste o deixará encerrado numa repetição solitária. A fala só passa a ser efetiva quando produz o deslocamento da posição do sujeito, efeito do reconhecimento do desejo que seu discurso carrega. Este reconhecimento decorre da possibilidade de endereçamento para um interlocutor que, no caso do psicanalista, está atento e disposto a decodificar os efeitos da posição que o sujeito se coloca em relação a seu Outro. Ao suportar ser o semblante deste Outro, pode, a partir deste lugar, interrogar o sujeito e, eventualmente, abrir um campo de significação inexistente até então.

Nesta primeira cena, quando respondo a Wilson que não vou dar o meu hambúrguer para o cachorro, não estava em questão a existência ou não de hambúrguer, nem o quanto o aluno conhecia sobre o objeto, mas a possibilidade de dar curso àquilo que dizia respeito à manifestação de um saber prévio do sujeito que estava articulado a uma vivência anterior. A sua provocação é aceita na dimensão do jogo simbólico e não em sua dimensão imaginária de duelo mortal.

Depois de a professora levá-lo para fora, ele volta “comportado”, não fala mais nada, mas escreve ao lado do hambúrguer: “o cachorro é mansinho”.

Na realidade, a sua intenção em falar sobre o cachorro persiste naquilo que ele escreve junto ao desenho.

Neste fragmento de cena, podemos observar que diferentes interpretações sobre um mesmo discurso produzem distintas posições possíveis: uma em que ele desafia o saber do outro a um confronto e que, dependendo da maneira como este convite é tomado, pode instalar um novo saber; outra em que ele é mansinho, torna-se calado, mas fica encerrado numa repetição e, conseqüentemente, sem um compartilhamento possível.

Quando em sala de aula se constitui um lugar para a expressão de teorias próprias, concepções ou representações do aluno não se está criando oposição para a aquisição de conhecimento, mas, justamente o momento para a manifestação de um saber prévio que pode viabilizar o compartilhamento de um conhecimento proposto. Assim, estes novos lugares não dependem, necessariamente, de um espaço físico, e sim, daquela posição que, instalada pelo pequeno detalhe na convivência cotidiana, é produzida no encontro de um dito do sujeito com a escuta de um outro.

Este encontro possibilita a construção de narrativas singulares constituindo, como destaca Sousa (2001), aquilo que pode ser compartilhado no coletivo. A noção de singularidade passa a ser, diferente do que faz resistência ao coletivo, o que torna possível produzir um estilo, uma forma de narrar uma história, e viabiliza a retomada de uma posição em relação à transmissão, criando condições para o compartilhamento.

Estes jovens padecem da dificuldade de estabelecer narrativas compartilhadas e o papel da escola, neste caso, não pode se restringir a demandar a incorporação de um discurso único. Sem a leitura da posição singular em que o sujeito se encontra, demandar que ele se identifique ao discurso predominante é enviá-lo a um freqüente fracasso e à exclusão.

Quando Rassial (1997) critica a escola por seu *unilingüismo*, adverte-nos sobre a importância da existência, no espaço escolar, de diferentes discursos além daquele denominado por Lacan (1985[1969-70]) como o do Mestre. Tal discurso tem valor na organização social, visto que nomeia os lugares e os ordena, mas se revela insuficiente no que diz respeito a responder aos enigmas propostos pelos impasses na subjetivação encontrados nestes jovens.

O trabalho de integração de um discurso compartilhado socialmente, função desempenhada pela escola no momento da latência, para estes jovens ainda não se realizou. Há uma dimensão da forma de estruturação destes sujeitos - o fato de ainda estarem alienados ao desejo do Outro primordial - que dificulta o compartilhamento de outros discursos. O momento da adolescência, neste sentido, pode ser um divisor de águas: ou o sujeito consegue se apropriar minimamente de uma posição em relação a este discurso social a partir do exercício com a diferença - o que implica afirmar que partimos da constatação de que a sociedade não é organizada por um único discurso - ou negamos esta realidade e demandamos aos jovens a troca de uma forma de alienação por outra.

No caso de adolescentes com psicose, consideramos que o contato com diferentes discursos, desde que oferecidos de forma que a sua integridade seja respeitada, propicia um jogo de posições que, ao relativizar sua referência a um discurso único, ao contrário de desorganizá-los, cria situações em que uma apropriação singular pode se constituir.

Este jovem, quando provoca, produz nos semelhantes uma reação comum e um circuito de significação no qual ele mesmo se vê capturado. Mandá-lo ficar quieto e respeitar a atividade proposta não resolve a questão que ele insiste em recolocar. Romper com este circuito e abrir novas vias envolve um trabalho de questionamento sobre os elementos desta cena que nos leve

em direção a produzir alternativas perante o desafio colocado por Wilson. Passaremos a outra cena na perspectiva de um avanço sobre nossa reflexão.

3.3 CENA 2 - 22 DE ABRIL - SALA DE AULA

(Neste intervalo de tempo, Wilson passou da turma 2 para a 1. A sua postura provocativa com os colegas se intensificou, o que levou os educadores a pensarem em sua inclusão no outro grupo, pois neste os colegas tem mais recursos, como a aquisição da escrita. O fato de Wilson também escrever cria, nesta turma, uma via de compartilhamento que na outra não havia.)

Neste dia a atividade proposta pelas professoras em sala de aula foi a leitura de histórias. Uma das professoras trouxe alguns livros da biblioteca. Enquanto ela propunha a leitura, Wilson interrompe:

- *Vou dar o hambúrguer do Volmir para o cachorro?*

Interessante destacar que, apesar da passagem de tempo, ele realiza a mesma pergunta. Eu observo:

- *Que interessante, queres contar a história do cachorro?*

Nada responde. Continuo:

- *Quem sabe procuramos nos livros se há alguma história de cachorro?*

Começamos a olhar os livros e ver quais as histórias que estão ali.

A professora, então, escolhe uma e propõe a leitura da história do pato dourado.

Wilson pergunta, logo ao final da leitura:

- *Onde está Eduardo?* (Este aluno foi seu colega e não está mais na escola.)

A professora comenta que Wilson sempre pergunta por alunos que não estão mais na escola.

Ela propõe, então, escrever uma lista de seus amigos. Quando esta lista está terminada, ao observar que são todos alunos que já saíram da escola, interroga:

- Mas não há nenhum amigo que frequenta ainda a escola?

Wilson:

- Há o Rafael.

A professora:

- Então, quem sabe o escreve na lista.

Assim que escreve este nome, termina a atividade.

No refeitório, Wilson ao terminar o lanche, sai da sala batendo no rosto e dizendo:

- Eu não quero ser adulto.

3.4 ENSAIO 2 - IMPASSES NA SUBJETIVAÇÃO?

Neste dia, o que mais me chamou a atenção foi a frase que Wilson disse ao sair do refeitório:

- Eu não quero ser adulto.

Em outro dia, ele falou na sala de aula:

- Eu não quero ter cabelo no peito.

Parece que, ao entrar em contato com a diferença que a percepção da mudança de sua imagem provoca, ele vacila, pois se depara com um impasse perante o intempestivo da questão do ser. (Rassial, 1999)

Tal impasse, pertinente ao estado juvenil, é, segundo Jerusalinsky (2004), o momento em que o sujeito não se encontra perante uma decisão qualquer, mas na beira de um decidir, estado de instabilidade, de turbulência pela iminência da decisão. É a situação típica desta etapa da vida, na qual o sujeito realiza a passagem do estado de proteção característico da infância, ao de exposição peculiar ao universo adulto. Neste, o sujeito encontra-se exposto às conseqüências de seus atos e de suas palavras, e o adolescente antecipa tal responsabilidade: a vida passa a ser decidida a cada instante.

O autor avança em seu raciocínio destacando que o problema de todo sujeito é o de como se fazer representar, ou seja, o que valem suas palavras e seus atos no discurso social. Este impasse enfrentado pelo adolescente, na realidade, expressa o questionamento que eventualmente todo sujeito se depara: o que eu faço tem valor para quem? Aquilo que o sujeito faz tem ou não conseqüências, na medida em que a cultura autentica ou não um valor às suas manifestações, e, neste sentido, dizer o que valem significa dizer o que simbolizam.

O enigma da entrada na vida adulta passa pela mudança da relação do adolescente com a sua imagem. A queda da imagem infantil, que até então garantia a segurança produzida pelo reconhecimento e pelo olhar dos adultos, ocorre sem que ele ganhe em troca outra forma de reconhecimento. Perante esta queda, o sujeito entra em “pane”, a partir da qual se instaura o processo de refundação identitária. (Rassial, 2000)

O prolongamento desta pane não é resultado somente do golpe real que a mudança da imagem provocou ou das dificuldades de reconstrução imaginária, mas da qualidade das inscrições fundantes do psiquismo do sujeito. A adolescência passa a ser um tempo de passagem (Rassial, 1997)

em que o sujeito precisa se deparar com o impacto pubertário, golpe real caracterizado pelas transformações biológicas do corpo, que incita o sujeito a reconfigurar não só os aspectos imaginários envolvidos nas mudanças de sua imagem corporal, mas também, constituir nova operação simbólica, na qual encontra-se implicada a recapitulação das inscrições psíquicas primordiais.

Para Wilson, este golpe pubertário se impõe, visto que seu corpo já sofreu modificações na sua forma, entretanto, ele encontra dificuldades naquilo que diz respeito às outras ordens de acontecimentos destacadas por Rastall: constituição de nova imagem corporal e recapitulação das inscrições psíquicas primordiais.

Tais inscrições se constituem segundo Lacan (1978[1949]) na fase descrita em seu artigo “El estadio del espejo como formador de la función del yo como se nos revela en la experiencia psicoanalítica”, momento em que a criança, entre os 6 e os 18 meses, organiza-as em torno de uma representação primordial do eu. Neste texto, o autor analisa as conseqüências subjetivas deste momento, no qual a criança passa da posição de relação com a imagem fragmentada de seu corpo, ao estabelecimento de uma imagem unificada do corpo, que é reconhecida no espelho e autenticada pela mãe. Esta imagem, que passa a ser a representação inaugural do eu, adquire o estatuto de identificação primordial, e é concebida como *transformação do sujeito quando este assume uma imagem*. A importância deste momento para o ser humano se revela ao constituir a matriz simbólica na qual o eu se precipita em sua forma primeira, antes de objetivar-se na dialética da identificação com o outro e antes da relação com a linguagem restituir-lhe o universal de sua relação de sujeito no social. Tal processo se realiza da insuficiência, na medida em que a pequena criança ainda não apresenta o domínio motor completo, a uma antecipação, que a

relação com a imagem do eu viabiliza, produzindo justamente o domínio organizado do corpo.

O reconhecimento de uma imagem pelo sujeito faz parte do acontecimento inaugural que possibilita uma série de processos identificatórios, construídos pelo jogo dialético entre as imagens do sujeito e do outro, que pode subseqüentemente viabilizar a entrada do sujeito em situações sociais elaboradas (Lacan, 1978[1949]).

Para Aulagnier (1996) este acontecimento se problematiza para a criança com psicose, uma vez que considera que a construção de uma imagem unificada do eu depende dos pais reconhecerem a equivalência entre o corpo da criança e um corpo imaginado anteriormente.

As inscrições primordiais instaladas durante a fase do espelho podem ser reordenadas durante o momento edípiano que para Lacan (1999[1957-58]) em seu Seminário "As formações do inconsciente", resultariam da relação do sujeito com o pai, instauradora da relação do sujeito com a lei. A função do pai, enquanto simbólico, seria a de uma metáfora. A metáfora enquanto significante que vem no lugar de outro significante. A função do pai no Édipo seria a de ser um significante que substituiria o primeiro significante introduzido na simbolização, o significante materno.

A dissolução do complexo é lida, por Lacan, como o momento em que a identificação com o pai possibilitaria um recalque do qual o sujeito levaria os títulos no bolso e, quando chegar o momento, a adolescência, os usaria para exercer seu lugar.

Quando começa abordar os três tempos do Édipo, Lacan retoma o sentido deste "no lugar da", que para ele constitui o motor, a essência representada pelo complexo.

No primeiro tempo, a criança se estabelecerá como um assujeito, porque se experimenta e se sente profundamente assujeitada ao capricho daquele de quem depende, mesmo que este capricho seja um capricho

articulado. Na busca por satisfazer o desejo da mãe, a criança se identificaria especularmente com aquilo que é objeto de desejo da mãe. Entretanto, o ir e vir da mãe pode instaurar a relação do sujeito com Outra coisa, instalando uma simbolização primordial que abre para a criança a dimensão do que a mãe pode desejar de diferente, no plano imaginário. O pai, aqui, teria existência velada, sendo justamente o mediador que possibilita a relação da mãe com um “para-além”.

No segundo momento, o pai apareceria não como presença efetiva, mas naquilo que se constitui na relação da mãe com a palavra do pai. A mãe, quando se dirige a um outro objeto de desejo para além da criança, seria mediadora da lei paterna. A lei se instauraria entre a mãe e a criança, pois o objeto de desejo se constituiria na dependência de um outro lugar.

Na terceira fase, o pai se apresentaria como aquele que tem. É a saída do complexo de Édipo, uma vez que a identificação com o pai é feita neste terceiro tempo. Esta identificação chama-se Ideal do eu. A importância da compreensão da constituição da metáfora paterna se revela na medida em que aquilo que se constitui na época edípica possibilita à criança a instituição de alguma coisa que é da ordem do significante, que ficará guardada de reserva e cuja significação se desenvolverá mais tarde.

A função do pai no complexo de Édipo, como afirmado anteriormente, é oferecer a criança uma nova significação, produzida pelo efeito resultante da substituição do primeiro significante introduzido na significação, o significante materno. Isto não acontece dessa maneira quando eclode a neurose, porque há alguma irregularidade no título em questão. Na psicose, podemos pensar que a forclusão deixaria a criança na posição de assujeito? Não seria o momento da adolescência propício para que o sujeito recebesse pelo menos algumas insígnias que viabilizassem sua circulação nas trocas simbólicas sociais?

O terceiro momento, reordenador das inscrições psíquicas, é resultante da operação pubertária (Rassial, 2000), que depende, como vimos, da qualidade das outras duas operações descritas. Perante o reencontro com a fragilidade destas, o sujeito pode ficar numa posição de suspensão, sob a forma de uma adolescência interminável.

Para Wilson, o não querer ser adulto parece ser correlativo desta posição de suspensão, e lembrar a passagem do tempo lhe faz deparar-se com a dificuldade que tem sido, até então, impossível de transpor. A dificuldade delata a falha na transmissão das insígnias paternas que orientam o sujeito e lhe possibilitam se deparar com os desafios que envolvem a passagem de uma posição infantil ao reconhecimento em uma posição adulta dentro da sociedade.

Para Gagnebin (1998), a tentativa de parar o tempo ocorre para permitir que uma outra história venha à tona. Esta pode se compor a partir do acolhimento do descontínuo que é provocado pela interrupção desse tempo cronológico sem asperezas, da renúncia do desenvolvimento feliz de uma sintaxe lisa e sem fraturas.

Se a história é, segundo autora, a tentativa de constituir uma narração que pretende traduzir na sucessão de palavras e frases o encadeamento do real, podemos considerar que a mudança percebida por Wilson na sua imagem é um real que irrompe, mas que ainda não foi traduzido em palavras. Ele está tentando estabelecer esta outra história, traduzi-la de forma diferente da maneira estabelecida até então. Assim, a parada no tempo se transforma de recusa à tentativa de instituir um intervalo para a efetivação de uma historicização.

Lacan (1985[1955-56]) ao tentar avançar nas considerações sobre a temporalidade da forclusão, retoma a proposição de Freud em que o essencialmente novo sobre a memória era a afirmação de que esta não era simples, mas gravada de várias maneiras. Neste sentido, destaca aquilo que

Freud sempre levou em conta: é preciso sempre supor uma organização anterior, mesmo que parcial, de linguagem, para que a memória e historicização possam funcionar. Os fenômenos de memória são sempre fenômenos de linguagem. O significante é dado primitivamente, entretanto ele não é nada enquanto o sujeito não o faz entrar na sua história. É este o trabalho que ainda está para ser realizado pelo aluno.

3.5 CENA 3 - 8 DE MAIO - AULA DE INFORMÁTICA

É a primeira vez que participo de uma atividade de informática com esta turma. Quando começa a aula, Wilson passa a chutar um colega freqüentemente. Ao constatar sua atitude, digo-lhe que esta não é a forma de se tratar um colega. Ele pára de chutar e me pergunta:

- *Volmir, você tem um carro?*

Respondo:

- *Sim, eu tenho.*

Wilson continua as perguntas, vou respondendo:

- *Qual foi o teu primeiro carro?*

- *Um fusca.*

- *E o segundo?*

- *Um passat.*

- *E o terceiro?*

- *Um fusca, de novo.*

Pergunto para ele se quer pesquisar, na Internet, algo sobre fuscas.

Ele coloca o nome "fusca" na página de pesquisa. Aparecem algumas opções, mas entramos na página do "Clube do fusca". Ele se interessa pelo ano em que foi fabricado o primeiro fusca e o último ano de fabricação.

Pergunto, então, se a família dele tem carro. Não responde nada, mas coloca na página de busca Brasília, depois palio.

Neste momento, irrompe Pedro na sala de aula querendo falar comigo. A situação fica meio complicada, pois Pedro não quer retornar à sua sala. Explico a Wilson que vou acompanhar Pedro até sua sala e retorno logo.

Ao retornar, percebo que Wilson tinha colocado a palavra “morto” no site de busca. Não pesquisamos nenhuma página a respeito. Logo, coloca a palavra “manso”. Olhamos o site sobre o rio manso. Escreve a palavra “brabo”, quando termina a aula.

3.6 ENSAIO 3 - DO IMPASSE À TENTATIVA DE HISTORICIZAR

A partir desta cena, passo a destacar alguns fragmentos que indicam a tentativa de contorno, por parte de Wilson, ao impasse provocado pela expressão “não quero ser adulto”.

Destaquei anteriormente que sua dificuldade na antecipação de uma imagem adulta o deixava cativo a uma posição infantil. Como vimos, essa imagem é resultado de um processo identificatório que inicia com a assunção da imagem do eu, na fase do espelho, e continua através de vários acontecimentos, durante a vida do sujeito. Por alguma razão, estes acontecimentos que oferecem uma seqüência de lugares associados a diferentes imagens que o sujeito passa a se identificar, ficaram comprometidos para o sujeito. Ele não consegue se separar deste saber que o constituiu, ficando alienado a este lugar.

Para a psicanálise, a alienação é o processo constitutivo da subjetividade de qualquer um. Se o desejo do homem é o desejo do Outro (Lacan, 1985[1972-73]), não há como o ser humano acessar a linguagem se não passar por um momento de alienação perante este desejo. A entrada na

linguagem para o ser humano não é um processo natural. É preciso que alguém, encarnando o Outro primordial, ofereça significantes para o sujeito aí se representar. O ordenamento inicial destes significantes é proposto pelo Outro que significa os acontecimentos da vida do bebê. Então, o sujeito se aliena, se identifica ao saber do Outro, para no momento seguinte se separar, se exilar daquele saber que o constituiu.

Para o aluno, é justamente este processo de separação que se apresenta como impasse. Parece que, na relação com o vir a saber o que é ser adulto, Wilson responde que “não quer”, havendo uma escolha que lhe situa em um “não quero saber sobre o que é ser adulto”. O aluno está numa posição em que não encontra ferramentas para realizar a separação daquilo que lhe constituiu nestes termos: você não pode ser adulto.

A ferramenta para realizar a separação e acessar outro saber diferente é “uma falta, encontrada no Outro, na intimação mesma que lhe faz o Outro por seu discurso” (Lacan, 1985[1972-73], p. 203) Isto significa que, ao ouvir as palavras, a criança se interroga: ele me diz isto, mas o que ele quer? Parece justamente a pergunta que não se sustenta para o aluno, uma vez que não querer ser adulto aparece como certeza. Desta forma, consideramos que a dimensão de futuro e sua história ficam comprometidas.

Se partirmos da concepção de que só há sujeito a partir de uma história, considerando a abordagem de Calligaris (1996) – na qual o exercício de nossa subjetividade depende da nossa relação com a nossa herança estabelecida por nossa origem e nossa história – as condições de subjetivação só podem ficar restabelecidas na medida em que o sujeito possa se confrontar com aquilo que diz respeito à sua origem. Então, esta recusa em saber sobre o futuro se revela também a recusa em saber sobre suas origens.

Freud (1996[1910]) em “Uma lembrança infantil de Leonardo da Vinci” afirma que a pulsão epistemofílica – isto é o impulso de saber – nasce ligada

ao modo como se configurou na infância a indagação, proibida ou permitida, sobre a cena primária e apresenta a relação com a sexualidade e com a origem. Assim, a forma como o adulto aborda estes questionamentos infantis tem efeito determinante na maneira como o impulso de saber vai se configurar no futuro.

Mas, se a pergunta sobre as origens é em alguns momentos recusada, em outros, curiosamente, ela ressurgiu ainda que de modo discreto. Na pesquisa da Internet, quando fazemos a busca das páginas sobre fuscas, ele se interessa pela data de início e de encerramento da fabricação do carro. Antes disto, ele havia me perguntado qual foi o meu primeiro carro, o segundo, o terceiro, e parece compor, assim, uma série que relaciona os carros a determinado período de minha vida. Este recorte na “existência” do fusca destaca uma seqüência temporal possível, mediante a qual ele tenta simbolizar a passagem do tempo, aqui considerada não como intervalo linear, mas como tentativa de ordenação lógica singular imposta à sua história, o que em outros momentos se revelou impossível. Seu interesse pelo primeiro ano de fabricação do fusca (nascimento) e último ano (morte), parece constituir uma *outra cena*, com a qual ele consegue esboçar uma interrogação sobre sua própria origem.

Este interesse reaparece em outro dia, quando chega ao ginásio para a aula de educação física, Wilson vem na minha direção e me pergunta:

- *Qual é o nome do teu pai?*

- *Henrique.*

- *Que idade ele tem?*

- *Ele já morreu.*

- *Quando?*

- *Em 1994?*

- *E o nome da tua mãe?*

- *Lúcia.*

- *Que idade ela tem?*

- *68 anos.*

O interessante a ressaltar nesta seqüência é que, no interesse em demarcar uma temporalidade, surge seu contato com o tema da filiação (que idade tem seu pai?) e, conseqüentemente, uma abordagem possível ao tema das cadeias geracionais.

A pergunta inicial - Qual é o nome do teu pai e que idade ele tem - demonstra um interesse na constituição de uma lógica possível entre as gerações, constituindo para ele justamente a organização de saber sobre aquilo que vem se apresentando como ausente, já que, para ser adulto, o adolescente precisa se deparar com a transmissão enquanto perda (Rassial, 1997). Esta perda tem vários sentidos: a renúncia aos aspectos infantis, mas, também, o fato de que, ao abandonar este lugar, ele precisa encontrar outro lugar na relação com aquilo que lhe foi transmitido.

Aos poucos, o jovem vai constituindo uma teoria singular sobre a passagem do tempo, na qual um saber sobre a origem vai se articulando. Passa de posição de certeza para a de dúvida, em que uma narrativa se constitui e suas interrogações vão se estabelecendo. Se levarmos adiante a afirmação de Bergés e Balbo (1998) de que a criança só estabelece uma teoria na medida em que, em algum momento, a mãe a supôs capaz de fazê-lo, podemos considerar que o alcance de tal tentativa deste sujeito pode ser observado no jogo de posições constituído na situação antes relatada: ao interrogar sobre aspectos da minha origem e filiação, estabeleceu-se uma cena na qual ele pode constituir algum movimento em que uma história vai se tematizando, produzindo uma forma de saber articulado de outra maneira sobre sua existência. Este espaço no seu cotidiano passa o suporte para interrogar-se sobre a teoria que ele mesmo construiu, relativizar este saber antecipado vindo do Outro que ainda insiste.

3.7 CENA 4 - DIA 28 DE MAIO - SALA DE AULA

No final do dia, converso com as professoras desta turma, e elas colocam que está muito difícil trabalhar com Wilson, pois a todo o momento queria chutar alguém ou falar sobre o chulé do pé. Isto as levava a ter que estar constantemente dizendo para ele que não podia fazer este tipo de coisa. Por outro lado, a professora Helena mostra um trabalho que lhe foi proposto, no qual seu nome foi escrito no meio da página e uma colega, Danilaura, ia sugerindo adjetivações positivas. Paralelamente a professora ia fazendo perguntas a Wilson:

- *É gordo?*

- *Mais ou menos.*

- *Tem chulé?*

- *Não.*

Conversamos sobre as possibilidades criadas nesta cena, principalmente no que diz respeito à constituição de uma série que não fosse uma repetição des-subjetivante. A professora Helena comenta sobre a tendência de propor seriações sem uma apropriação por parte do aluno.

3.8 ENSAIO 4 - RESSIGNIFICANDO COM AS PROFESSORAS

Esta cena traz muitos elementos interessantes para a continuidade de nossa reflexão.

A primeira diz respeito a esta questão: “há uma boa forma para transmitirmos um saber?”

A intenção pedagógica tradicional parte da idéia de uma possível adequação antecipada entre as intenções desta intervenção e os estados do sujeito. A idéia de uma possível adequação natural entre a intervenção pedagógica e os estados do sujeito se estabelece, para Lajonquiere(2000), na fé cega em ajustar as tarefas escolares a um suposto nível de desenvolvimento de natureza psicológica, do que resulta, no campo educativo, a redução do estofo próprio dos conteúdos culturais a serem ensinados. O cerne da questão estaria no fato de que a introdução maciça dos saberes psicológicos modernos na educação é recortada pela sonhada possibilidade de virmos adequar, naturalmente, os meios aos fins educativos. Este *naturalismo psicologista* (Lajonquiere, 2000) apagaria o fato de termos que pensar nos efeitos reguladores ao aplicarmos, por exemplo, uma sanção. Esta pergunta seria ocupada pela conveniência psicológica de agir junto a criança em nome de alguma lei.

Assim, o fracasso na educação seria explicado pela falta de adequação entre a intervenção dos adultos e o estado psicomaturacional da criança e do adolescente. Dentro desta lógica, a solução seria readequar a intervenção a este suposto nível de desenvolvimento.

Uma outra forma de conceber este fracasso na tarefa educativa está presente na idéia de Melman (1994), que aponta o fato de que o educar se realiza na referência à nossa própria educação, com a qual temos sempre uma relação ambígua: na medida em que a amamos, visto que a ela devemos tudo que somos; e a detestamos, pois é evidente que ela fracassou conosco. Perante o insuportável deste paradoxo, imporíamos o recalque para transmitir o saber a partir de uma posição ideal, com o que esperamos freqüentemente, que as crianças e os adolescentes nos devolvam a mensagem enviada no ato educativo literalmente. O resultado desta

operação é a produção permanente de um resto, decorrente do descompasso entre o envio da mensagem e seu retorno. Como seguir adiante, uma vez considerando tal paradoxo?

Para avançar, o educador precisa questionar-se a partir dos obstáculos encontrados. Para isto se realizar, é necessário haver um tempo para que os adultos reflitam e elaborem a angústia da qual são suporte. Neste sentido a pedagogia, vai se transformando na medida em que abandona seu meio tradicional. Assim, ao contrário de partir da idéia de que há uma série de conhecimentos pré-formatados, que precisam ser transmitidos ao aluno, parte-se da constatação de que não há saber antecipado que dê conta da intenção educativa.

Este saber passa a ser construído com o sujeito a cada encontro, tendo-se em vista que a falha na estrutura de um saber, ao contrário de ser objeto de constrangimento, é aquilo que pode transformar-se num potencial para a criação.

No início, é trazido o fato de que o jovem insiste em se relacionar com os outros de forma agressiva. Na medida em que lhe são propostas outras formas de manifestação, ele se envolve de outra maneira na atividade: o chute com o pé e o chulé reaparecem, mas numa situação de diálogo. Este diálogo se constituiu, foi construído, na própria cena, no encontro entre a professora, a colega e o aluno. Assim, estabeleceram algumas condições para a expressão do sujeito que estava inicialmente encerrado numa repetição agressiva.

Lacan (1978[1948]) começa o seu artigo “La agressividad em psicoanálisis” observando que a constituição de um diálogo parece, em si mesmo, constituir uma renúncia à agressividade. Todavia, a insistência do aluno em relacionar-se com seus semelhantes de forma agressiva permanece enigmática. Ela se repetia de um modo característico: não havia um rival

escolhido, pois qualquer um que passava podia ser objeto de suas intenções agressivas.

Este aspecto indiferenciado parece ser correlativo ao que Lacan designa no artigo acima citado, como um modo de identificação narcisista na qual o sujeito não consegue considerar o outro na sua diferença. Neste sentido, o sujeito confunde parte do outro consigo mesmo e identifica-se com ele, inaugurando uma relação denominada por Lacan de “drama do ciúme” (Lacan, 1981[1958]). Este drama se instala a partir de uma construção imaginária do eu do sujeito, realizada na fase do espelho, e portanto, anterior à entrada no Complexo de Édipo.

Este Complexo de Intrusão, característico em crianças entre 6 meses e 2 anos de idade, revela que a estrutura do ciúme desempenha um papel na gênese da sociabilidade e do próprio conhecimento humano. A relação com a imagem do outro (semelhante) se elabora a partir de uma relação especular e evolui para uma relação que comporta um terceiro objeto.

Neste momento, há uma encruzilhada na qual o sujeito pode recusar a diferença que a presença do outro encarna na relação com o objeto e tentar destruí-lo ou recebê-lo “sob a forma característica do desejo humano, como objeto comunicável, pois a concorrência envolve rivalidade e acordo; mas ao mesmo tempo ele reconhece o outro com o qual se empenha na luta ou contrato, numa palavra ele encontra o outro e o objeto socializado.” (Lacan, 1981[1958], p.47)

A partir da repetição instalada na cena, localizamos um aspecto dramático da existência do aluno: a tentativa de elaborar uma diferença entre si e o outro. Esta tentativa de produção de um terceiro felizmente encontra suporte na seqüência da cena, durante a atividade proposta na sala de aula: o jogo com a imagem do eu e do outro permite o acordo e o compartilhamento de um objeto do conhecimento. Este aspecto

proporciona um efeito na própria constituição subjetiva do sujeito, pois opera uma diferença na forma do sujeito se representar perante o outro.

Quando a professora escreve o nome de Wilson no centro da folha e a colega começa a dizer como o vê, atribuindo-lhe adjetivações positivas, se instalada através do jogo, uma mediação das diferentes imagens que são constituídas pelos diferentes olhares na cena. A escrita de Wilson organiza aquilo que é dito, compondo uma narrativa a partir da forma como cada uma delas o vê. Ele é alçado a um lugar de reflexão quando a professora lhe pergunta se ele concorda com o modo como ela o vê:

- *É gordo?*

- *Tem chulé?*

De uma rivalidade narcísica, em que o ataque se dirige à imagem do semelhante, Wilson passa, através das mediações oferecidas pela professora, a uma troca social na qual o jogo com as imagens estabelece aquilo que Lacan (1978[1948]) designa de função imaginária na constituição do sujeito.

A professora realiza tal percurso com o aluno, no entanto, não consegue reconhecer, inicialmente, o valor de tal construção. A partir da conversa instalada desde o relato, ela ressignifica estes acontecimentos, identificando a possibilidade de apresentação de experiências com efeitos possíveis na constituição subjetiva do sujeito. A criação desta possibilidade foi resultante do processo de questionamento da professora sobre sua forma de educar.

4 CENAS DE PEDRO E ENSAIOS

4.1 CENA 1 - 20 DE ABRIL - PÁTIO DA ESCOLA

Estou no pátio, no horário do intervalo, Pedro chega correndo em minha direção, com um pedaço de papel recortado de uma revista. Me mostra e diz:

- *Ele tem cavanhaque.*

Pego o pedaço de papel na mão para ver quem era “ele”. Era uma foto do escritor Umberto Eco.

Pergunto:

- *Sabe quem é ele?*

- *Não.*

- *É Umberto Eco, um escritor. Pegaste a foto por causa do cavanhaque do homem?*

- *Sim, ele tem cavanhaque. (Fazendo um sinal com a mão na frente do seu rosto aludindo a forma do cavanhaque) Vou deixar crescer um cavanhaque igual ao teu. (Nesta época eu também tinha um cavanhaque)*

- *Igual não, pode ficar parecido.*

- *Cavanhaque é bom?*

- *Depende para quem.*

4.2 ENSAIO 1 - DA IMAGEM AO TRAÇO

A raiz das questões que começam a se desenvolver neste ensaio se estabelece a partir da pergunta: Por que Pedro está investindo neste traço da imagem do outro, o cavanhaque, e qual o lugar deste na composição de uma identidade para ele.

Algo de relevante já se observa neste pequeno percurso. Pedro elege uma insígnia da masculinidade e em torno dela faz uma série de relações que principiam com o destaque do cavanhaque na foto e seu interesse em mostrá-la para mim, passam pela manifestação de querer ter um igual ao meu e terminam com a pergunta sobre se ter cavanhaque é bom.

O interesse pelo cavanhaque e a série de significações que ele vai construindo revelam um momento específico do trabalho identificatório realizado pelo aluno. Este trabalho é balizado pela relação com um traço do outro no qual Pedro investe.

A relação de investimento no outro mediada pelo traço é articulada por Freud (1996[1921]), em seu artigo ““Psicologia das massas e análise do eu”, a partir da diferenciação entre os fenômenos sociais, nos quais há um investimento do sujeito em outras pessoas, e processos que ele descreve

como “narcisistas”, em que este investimento não existe ou está diminuído. Desta forma, a relação com o outro permite que o sujeito expresse certas idéias ou sentimentos que na forma narcisista não se manifestariam.

Incluindo-a entre as primeiras formas de relação social, o autor descreve a identificação como a mais remota expressão de laço emocional com outra pessoa. Na teoria psicanalítica, trata-se de um conceito que tem várias significações, conforme o contexto em que é utilizado. Quaisquer que sejam as variantes, o termo genérico supõe a tendência própria ao ser falante de assimilar, simbolicamente, uma parte de uma entidade dele separada.

Kaufmann (1996) ressalta que o termo identificação adquire fundamental importância no paradigma psicanalítico, embora seu sentido tenha sido modificado na evolução da teoria e na relação com outras categorias conceituais. Na concepção proposta pelo autor, a identificação, de fato, as identificações são processos resultantes da hesitação do sujeito entre o "eu" e o "outro", ao passo que a identidade corresponderia ao fato de, finalmente o sujeito encontrar um eu que poderia (ilusoriamente) estar livre de qualquer relação de objeto.

Freud, no artigo acima citado, parte das relações que a criança estabelece com os pais no complexo de Édipo para pensar o papel da identificação na constituição da identidade para o sujeito. Para o menino, esta relação se estrutura a partir de dois laços psicológicos: o investimento na mãe como objeto sexual e a identificação com o pai, tomando-o como modelo. A identificação com o pai é ambivalente desde o início, pois se ele é um modelo a ser seguido, é também alguém que passa a se interpor entre a criança e a mãe.

Esta relação entre ambivalência e identificação percorre o texto freudiano, e o autor se pergunta sobre qual a razão que leva o eu do sujeito, em algumas situações, a copiar a pessoa amada, e em outras, a que não o é.

No artigo "A dissolução do complexo de Édipo"(1996[1924]), Freud dá

acabamento à sua teoria da identificação ao configurar a saída do complexo de Édipo como a resolução da ambivalência edipiana. Esta seria substituída por uma segunda identificação, na qual a criança desinvestiria das imagens parentais para se identificar com um "x" que seria seu futuro. No lugar do "quando eu crescer vou tomar o lugar do outro", problemática instaladora do Édipo, surge "vou fazer meu próprio lugar". Esta construção viabiliza uma saída do complexo e uma resolução que é provisória, pois ela se apodera dos traços para utilizá-los não imediatamente, mas no momento da adolescência.

A adolescência, neste sentido é concebida como o momento de "reativação" do investimento destes traços que serão colocados à prova numa outra relação, diferente da constituída com os pais.

O momento em que Pedro se encontra parece se caracterizar pela tentativa de constituição deste lugar próprio, de uma identidade que permita que ele se faça representar dentro das trocas sociais. A relação com o traço masculino nesta cena, todavia, fica marcada pela ambivalência, já que, na relação com este traço, ele quer ser igual, isto é, toma o outro como uma imagem ideal que ele deseja ocupar.

Quando respondo a ele que não vai ficar igual, e sim parecido, tento resguardar um espaço para seu interesse pelo traço, mas não proponho a minha imagem como um ideal.

Estas perguntas insistentes em torno de um traço que sustente uma identidade possível, ao revelarem a fragilidade do aluno, podem levar o analista a querer produzir um apoio identificatório. Desta forma, corre o risco de confundir suas próprias questões com a do jovem, tentando suprir as faltas a partir do que imagina que falta a ele, ao abordar o problema desde sua própria condição. Quando ele me pergunta se cavanhaque é bom, lhe respondo que depende para quem, pois considerei necessário produzir uma abertura, através da qual ele se deparasse com uma possibilidade de

escolha. Escolha que ele próprio faz no início da cena, já que é ele quem traz a foto e destaca o “cavanhaque do homem”, mas cujas dificuldades para sustentá-la manifestam-se quando pergunta, no final da conversa, se “cavanhaque é bom”.

As metamorfoses da relação de Pedro com os traços serão nosso guia para a abordagem das outras cenas, levando em conta seu trabalho identitário na relação com o traço do outro.

4.3 CENA 2 - 3 DE MAIO - AULA DE CULINÁRIA

Fomos para a aula na sala de culinária. Enquanto nos dirigíamos para lá, Pedro notou que eu estava usando botas. Pergunta:

- *É de gaúcho?*
- *Não é de gaúcho.*
- *Eu quero ter uma igual.*
- *Se quiseres comprar uma...*

Nos sentamos à mesa para a atividade de culinária. Pedro quer conversar sobre a bota. Digo que primeiro vamos fazer as atividades de culinária e depois conversaremos.

Quando a massa do pão de queijo fica pronta, ficamos conversando numa roda. Pedro retoma o assunto.

- *O que é gaudério?*

Respondo:

- *É uma forma de chamar alguém de gaúcho.*

Pedro:

- *Eu tenho um amigo que toca violão.*

- *É mesmo.*

- *Ele toca assim, ó.* (Fazendo o movimento como se estivesse tocando violão)

A professora sugere:

- *Nós podemos convidar teu amigo para vir tocar aqui na escola.*

Pedro:

- *Tu usas bombacha?*

Respondo:

- *Não uso.*

- *A tua calça é igual a minha.* (Apontando para a dele e a para a minha)

- *Não, são diferentes.*

- *Eu quero comprar uma bota.*

- *Tu podes pedir para o teu pai.*

Termina a aula.

4.4 ENSAIO 2 - UM TRAÇO COMO ORGANIZADOR DE UMA IDENTIDADE POSSÍVEL

Nesta cena, o diálogo se vetoriza na relação com a série de traços componentes da identidade do gaúcho. Esta identidade é usada como referência de Pedro em suas interrogações, as quais partem da percepção de minha bota que, apesar de não ser de gaúcho, evoca uma seqüência de características associadas a esta condição.

O uso do termo identidade mostra-se problemático na medida em que pode resultar na idéia, inerente a este conceito, de que haveria representação do eu que desse conta de uma totalidade. A fusão entre o

“mesmo” e o “outro” é, na realidade, como sugere Freud, uma fantasia de incorporação. Ao nos guiarmos pela gênese do traço, partimos da idéia de que a relação de Pedro com a identidade gaúcha importa uma vez que ela pode constituir suporte imaginário para o sujeito.

Tal suporte é resultado de um processo identificatório, considerado aqui uma prática de construção de significação para o sujeito suscetível ao jogo da semelhança e da diferença. Este pode, ao inserir o sujeito em outras formas de relação com o outro, produzir novas fronteiras simbólicas. A marcação de fronteiras pode se dirigir a um fechamento, anulando a diferença que a relação com o outro instala, ou a uma abertura através da qual é possível romper com a procura de um ajuste completo entre a imagem do eu do sujeito e a do outro.

A esta altura podemos perguntar: de que modo um simples traço pode Ter efeito de organização sobre a identidade?

Freud (1996[1921]) se depara com esta situação ao observar que sua paciente Dora apresenta uma série de determinações que estão organizadas, em sua vida, a partir da identificação que realiza com seu pai através de um traço: sua tosse. É com a retomada desta observação que o autor elabora o conceito de *traço único* como traço isolado que é tomado de uma pessoa significativa da pessoa. Este traço pode passar a Ter um valor de assinatura, isto quer dizer, transformar-se naquilo em que pode ser lido algo da identidade do eu do sujeito. Assim, a identidade está articulada a um objeto que é apagado pelo efeito mesmo de marcação do traço, através do qual se organiza um lugar possível desde onde o eu pode se reconhecer. Neste sentido, a identidade se organiza a partir de uma falta que a existência mesma do traço revela.

Kaufmann (1996) observa que Lacan, em seu seminário *A transferência* traduz este traço único por *traço unário*, ressaltando assim, além da função unificadora estabelecida por Freud, uma função distintiva que, insere o

sujeito na relação com uma “pura diferença”. Lacan começa seu seminário justamente questionando a noção de “identidade” perante a estrutura do significante. Nesta, não há o mesmo, mas uma relação de pura diferença. O traço unário passa a ser um significante que só pode ser reencontrado na sucessão de significantes produzida pelo sujeito. Se, em Freud, o traço único tem função unificadora que, produz alguma unidade possível para o eu; em Lacan, o traço unário revela a dimensão de um sujeito do inconsciente, que reencontra algo de seu ser como efeito da produção de uma sucessão de significantes.

Segundo a mesma linha de raciocínio, se, para Freud, a relação de Pedro com os traços da identidade de gaúcho produzem a possibilidade de representação unificada para seu eu; para Lacan, a seqüência articulada por ele permite que ele possa se contar na repetição, pois, ao dar uma volta, ele reencontra uma “unicidade” significante. O traço unário não é necessariamente um destes componentes da seqüência, mas efeito daquilo que já marcou Pedro e que volta a se apresentar. A identidade de gaúcho, como destacamos, tem valor aqui não como imagem que dê conta de uma totalidade em que ele possa se espelhar, mas, justamente, naquilo que oferece traços (significantes) nos quais Pedro possa tramar novas significações.

Neste sentido, os objetos são reinvestidos na medida em que carregam traços de uma relação anterior, na qual o sujeito conseguiu minimamente se fazer representar. Tais vivências constituíram rastros significantes que ele reencontra numa experiência atual. A sua percepção, no início da cena, de que eu estava usando botas, atualiza traços de lembranças, instalando uma *retranscrição* (Freud, 1996[1896]) que envolve não somente o processo de rememoração, mas uma re-significação de suas vivências anteriores.

Pedro, na relação com este conjunto de traços “gauchescos”, constitui um exercício identitário pelo jogo das semelhanças e diferenças. “Tu usa

bombacha?” e “a tua calça é igual a minha?” são as questões que ele coloca, procurando constituir uma forma de se representar que permita a ele se apropriar de uma posição em relação a objetos que são simbólicos, pois viabilizaria sua inserção em alguma modalidade de troca social possível.

4.5 CENA 3 - 31 DE MAIO - PÁTIO DA ESCOLA

Durante a aula, Pedro estava muito agitado. Em certo momento, começou a pisar no meu pé. Disse para ele que, se ele quisesse, conversaríamos depois, mas que não precisava pisar no meu pé.

No intervalo, no pátio, chegou com um ônibus em miniatura na mão e começou a quebrá-lo. Atirou suas chaves no chão com raiva, quando perguntou:

- *Quebrar é bom?*
- *Às vezes a pessoa está braba e tenta dizer isto quebrando alguma coisa.*
- *Vou para a escola Toiama.*
- *É mesmo, mas não é ainda o momento de sair.*
- *Já estive no Recriar, quando era pequeno.*
- *Ficaste quanto tempo lá?*
- *Saí porque bati.*

Na aula de Educação Física, a conversa continua.

- *Vou para o Nazareth, lá vou usar óculos grandes (Fazendo um sinal com as mãos) e depois vou jogá-los no vaso. Jogar no vaso é bom?*

Pergunto:

- *Quem jogava óculos no vaso era o Rafael?*

Pedro:

- *O Rafael chutava. Por que ele chutava?*
- *Ele devia estar brabo com alguma coisa.*

- *Chutar é bom?*

4.6 ENSAIO 3 - DECIFRANDO A EXCLUSÃO

Nesta seqüência, a interrogação inicial surgiu quando comecei a considerar a razão de haver circularidade na série de significações produzida pelo aluno. Se, na cena anterior, a relação com os elementos da identidade de gaúcho lhe alçava a um lugar simbólico, a um lugar de reconhecimento que o inseria na relação com os semelhantes, nesta cena, surgem vários elementos que remetem à temática da exclusão.

Esta tendência a exclusão surge no início do diálogo: quando eu o interrogo sobre a razão de estar “brabo”, responde dizendo que vai para a Escola Toiama. Tal saída está relacionada com sua tendência a bater. Quando ele se depara com uma desorganização que lhe leva a querer quebrar, antecipa a possibilidade de ser excluído, de ser mandado para fora. Quando fabula a sua entrada em outra escola, também encena uma repetição de sua exclusão, pois usa óculos grandes e joga-os no vaso, assim como Rafael fazia - um dos comportamentos que acabou inviabilizando a permanência deste aluno na escola.

A antecipação de exclusão relativa parece demonstrar a dificuldade do aluno em destacar-se dos efeitos produzidos pela exclusão que as vivências infantis produziram. Ele saiu da infância, mas não se destacou de uma posição infantil.

Os conceitos de infantil e de infância são heterogêneos. O primeiro foi cunhado por Freud a partir da constatação, freqüente na escuta de seus pacientes neuróticos adultos, de uma formação psíquica inconsciente constituída por traços organizados em uma lógica diferente da cronológica. Esta formação, o infantil, possibilita que pessoas adultas tenham

experiências infantis em qualquer momento de sua vida. O fato disto ser prazeroso ou produzir sintomas é justamente o que Freud constatava em seus pacientes. Desta forma, a infância é um momento cronológico que passa à medida que o tempo transcorre e o infantil é uma formação psíquica que carregamos intimamente e que revela a dimensão inconsciente e atemporal do psiquismo humano.

Para Pedro, a relação com este infantil está produzindo sintomas, e lhe enviando a uma posição de exclusão, resultante do descompasso entre aquilo que lhe é demandado e o que ele consegue oferecer. A percepção deste desencontro, constitui, segundo Melman (1999b) não uma exceção mas, a entrada na vivência da adolescência na atualidade. A perda das referências é provocada pela percepção de que a promessa realizada pelos adultos na infância, “quando crescer vais poder fazer coisas que não podes fazer agora”, revela-se enganadora. A resposta possível é a procura de novas referências, ou, como descreve Rassial (1999), a visada de um novo lugar, que leva os adolescentes, normalmente, ao gosto pela exclusão.

A condição de Pedro parece ser diferenciada da caracterizada por Rassial. Ao contrário de um gosto pela exclusão característico da posição adolescente, ele se encontra num padecimento resultante do retorno de uma série de traços que, no seu conjunto, produzem uma significação que não lhe outorga um lugar. Ao confrontar-se com o retorno desta inscrição mnêmica, ele não consegue destacar-se dela, ou seja, repete a mesma significação.

Balbo (1991) constitui uma gênese interessante que pode nos auxiliar no avanço de nossas considerações. Partindo da idéia desenvolvida por Freud no capítulo VII, da *Interpretação dos Sonhos*, e pela elaboração retomada por Lacan, em seu Seminário “Os escritos técnicos de Freud”, o autor considera que a criança, ao ser confrontada com uma massa de solicitações, de excitações perceptivas, vai conservar traços destas vivências iniciando um

processo lógico que se constituirá em oito tempos sucessivos, assim descritos:

1. Percepção: é dado à criança perceber.
2. Inscrição: ela conserva traço do que recebe.
3. Ciframento: este traço é cifrado, para fazer sentido.
4. Outro: mas esse ciframento vem do Outro.
5. Signos: a partir de um sistema de signos que um outro lhe articula.
6. Saber: sistema que a criança pode adquirir e saber (papel da educação, em especial)
7. Deciframento: ela pode então, eventualmente, decifrar e cifrar traços.
8. Troca: e encontrar-se em condições de oferecer uma percepção, de cifrar para que outro transcreva após a percepção.

Os cinco primeiros tempos referem-se, para o autor, a processos primários, pois estabelecem as inscrições primordiais que dão forma à constituição subjetiva. Nos três seguintes, processos secundários, a criança ali se apropria de um sistema de signos que lhe faculta a produção de um deciframento, permitindo, por conseguinte, sua inserção no sistema de trocas sociais mais amplas.

É justamente na passagem do processo primário para o secundário que a condição de Pedro se vê problematizada. Ao estar aprisionado pela forma com que suas vivências foram cifradas na infância, não consegue avançar em direção à constituição de novas trocas sociais sem deparar-se novamente com a exclusão.

Neste momento, o oferecimento de um lugar de escuta pode se revelar interessante para ajudá-lo a decifrar estas vivências de outra forma. O fato de eu interpretar que, quando alguém está bravo e bate está querendo dizer alguma coisa, abre a possibilidade para que ele mesmo tente decifrar a razão de seu aborrecimento. As suas razões são consideradas, isto quer dizer, ele é reconhecido mesmo com suas dificuldades. A extensão destes

efeitos, embora limitada, é exemplar para pensar em que ponto Pedro se encontra no que diz respeito à sua relação com suas inscrições primordiais.

Ele entrou em contato com um sistemas de signos mais amplo, mas se encontra com dificuldades para sustentar uma posição em que se aproprie de um lugar diferente do estabelecido na sua infância. Em alguns momentos, ele consegue se apropriar da relação com uma identidade que lhe alce ao lugar de compartilhamento, o que acontece na cena anterior, entretanto em outros, se depara com a fragilização desta posição, o que o remete a série de traços que o envia novamente à posição de exclusão.

4.7 CENA 4 - 28 DE JULHO - FESTA DE ENCERRAMENTO ANTES DAS FÉRIAS

Quando chego na sala de aula, estão Pedro e Márcio. Pedro está com uma gravata embaixo do blusão. Quando me vê, faz um sinal com a mão, indicando a gravata e dizendo que estava bem arrumadinho.

Márcio ao ver Pedro de gravata, diz que quer a gravata para ele.

Digo-lhe que esta gravata é de Pedro. A professora, ouvindo a conversa, traz uma outra gravata e oferece a Márcio. Ele não aceita e continua insistindo para colocar a gravata de Pedro. Este, curiosamente, cede sua gravata e coloca a outra, trazida pela professora.

Durante a festa, Pedro se encarrega de servir os doces e os salgados. Segura a bandeja como um garçom, com muita habilidade e de forma educada. Todos os professores ficam admirados com a tranqüilidade de Pedro.

4.8 ENSAIO 4 - HERDAR UMA INSÍGNIA, HERDAR UM LUGAR

Devo admitir, eu também fiquei admirado com a desenvoltura de Pedro. Já na sala de aula, me surpreendi quando Márcio pediu a gravata para Pedro e este prontamente a emprestou. Isso denota que não era a gravata em si, mas a significação atribuída a usar a gravata o que estava em jogo para Pedro. O que contribuiu, efetivamente, para que Pedro conseguisse se posicionar de forma à sua circulação na relação com os outros se tornar possível?

Parece que a gravata constituiu, naquele momento, a insígnia da masculinidade, o traço que ele recebe do outro, do qual se apropria e que lhe alça a um lugar de reconhecimento entre os pares.

Se partirmos da idéia de que operação que a função paterna produz é uma inscrição com um efeito ordenador para o psiquismo do sujeito, podemos pensar que encenar o trabalho de garçom produz em Pedro um efeito de ordenamento simbólico, que tem relação com a apropriação singular que ele faz do significante gravata.

Melman (1999a) em seu artigo "A função paterna", destaca que a função do pai, enquanto simbólica, é permitir que o sujeito encontre alguma pacificação na sua relação com a castração. Ele considera a castração como processo que se impõe a partir da própria relação do sujeito com a linguagem que, ao ter como propriedade o fato de que um significante sempre remete a outro significante, submete o sujeito a uma passagem na qual experimenta o sentimento de fracasso de realizar o que seria a unidade de seu ser. No caso do sujeito que está se estruturando na psicose, a carência de uma referência paterna o expõe bem mais às incidências brutais da castração. Esta carência produziria uma dificuldade em pacificar sua relação com a castração. Tal pacificação é produto de um pacto altamente simbólico, onde o sujeito consente com a perda, e, sob esta condição, ele

terá os instrumentos, as insígnias, que lhe permitirão identificar-se sexualmente e reconhecer-se como homem ou como mulher.

Neste sentido, podemos pensar que a gravata constitui uma insígnia para Pedro, pois permite que ele se identifique a posição masculina e se reconheça neste lugar. O fato do exercício em relação a este traço estar contextualizado na festa é fundamental, visto que a idéia de exercer a função de garçom foi sua e criada a partir do uso da gravata.

Pedro retoma um traço anterior de sua vivência e constrói uma nova significação.

Quando eu conversava com a professora Maria, em outra situação, ela me disse que a mãe de Pedro ocupava os dois lugares: de pai e de mãe. Assim, ela considerava que, ao querer quebrar a descarga do vaso sanitário, Pedro convocava a presença do pai, pois o atendente da limpeza tinha o mesmo nome que este. Pedro passou a ter uma relação de amizade com este rapaz e, muitas vezes dizia, que queria usar jaleco igual ao do pessoal da limpeza. A partir da gravata, Pedro se imagina com um uniforme de garçom e encontra nesta função uma forma de se fazer representar, o que lhe outorga um lugar possível na relação com o outro e com o mundo. Ele herda uma insígnia que produz um ordenamento possível, isto é, produz um efeito de ancoragem possível à sua existência.

5 CENAS DE MARIETA E ENSAIOS

5.1 Cena 1 – DIA 30 DE ABRIL – PASSEIO AO VIADUTO UBIRICI

Marieta está sentada em um dos bancos e toda hora mexe no bolso da calça. Parece meio incomodada. Pergunto:

- *Não estás acostumada a ficar com a tua carteira?*
- *É.*
- *Quando anda de ônibus, quem é que fica com ela?*
- *É sempre minha mãe.*
- *Não achas que já está em tempo de ficares com teu documento.*
- *É mesmo.*

5.2 ENSAIO 1 – DA DEPENDÊNCIA À AUTONOMIA: UMA TRANSIÇÃO INTERMINÁVEL

Este dia de passeio começou com uma caminhada da escola até a parada de ônibus. Durante o percurso, os alunos desta turma andavam com uma desenvoltura e uma autonomia que eu não observava normalmente nas atividades na escola. De alguma forma, a postura das professoras

propiciava tal situação: elas não apresentavam uma atitude protetora e supunham a possibilidade de circulação correspondida pelos alunos. A carteira de passagem do ônibus dada às professoras pelas mães foi repassada a cada aluno, já na saída da escola.

Dentro deste contexto de surpresas, a imagem de Marieta dentro do ônibus chamou minha atenção. A sua inquietude e o movimento frequente da mão em direção ao bolso me intrigaram. Quando pergunto para ela sobre quem fica normalmente com seu documento quando ela andava de ônibus, ela me responde que é sempre a mãe. Assim, parece que o incomodo se deve à dificuldade de sustentar uma posição de autonomia, isto é, tomar lugar em relação a um saber que lhe seja próprio, prescindindo da presença materna.

Berges e Balbo (1998) consideram que a transmissão de um saber da mãe para a criança é elemento constitutivo de todo ser falante. Tal transmissão se opera, entre a mãe e a criança, segundo os autores, através de um fenômeno denominado transitivismo. Este se realiza quando a mãe ao perceber algum incômodo de seu bebê, dirige-lhe um discurso, com o qual atribui significação à sua manifestação. Discurso que se baseia numa hipótese, porque a mãe supõe na criança uma demanda, mas, na realidade, é ela que demanda que a criança se identifique ao seu discurso. Esta atribuição de sentido possibilita a criança o acesso ao simbólico que concerne ao corpo, não só como corpo imaginário, senão como corpo de linguagem, de significantes e de letras. O transitivismo de parte da mãe para o filho começa com *golpe de força*, através do qual a mãe impõe um sentido à vivência da criança.

Na medida em que antecipa e condiciona a entrada no campo da palavra e da linguagem, a forma como se estabelece o transitivismo entre a mãe e a criança tem conseqüências nas futuras aquisições da mesma. Os efeitos destes fenômenos não se restringem às primeiras experiências da criança.

As outras pessoas que tomam o lugar materno, freqüentemente os educadores, vêm a editar uma estrutura de demanda semelhante, quando também esperam que as crianças se identifiquem com os discursos da cultura que lhes dirigem.

Quando as professoras entregam as carteiras para que os alunos tomem conta, elas supõem um saber, uma possibilidade de apropriação que acaba colocando Marieta perante o impasse entre uma forma de saber articulado pela mãe, o qual a dependência se reedita, e uma outra forma, em que é alçada à uma posição de autonomia. Neste sentido, destacamos o papel fundamental das experiências escolares que, ao proporcionar uma nova posição do sujeito em relação ao saber, abrem possibilidades para que ele relativize o saber do Outro que o constituiu.

Quando eu me dirijo a Marieta, dizendo que já está em tempo de ficar com seu próprio documento, eu também outorgo a ela um saber e uma possibilidade de prescindir da presença materna. O passeio transcorreu, ela não perdeu o documento de identidade, o que confirmaria a necessidade da presença da mãe, mas mesmo assim fica a pergunta: a necessidade da presença da mãe para Marieta seria decorrente da forma como se estabeleceu o transitivismo entre ela e sua mãe? A análise das outras cenas possibilitará avançarmos em nossa indagação.

5.3 CENA 2 - 6 DE MAIO - SALA DE AULA

Na sala de aula, foi proposta pelas professoras a realização de cartões referentes ao dia das mães. Marieta, meio atrapalhada, não consegue iniciar sua atividade. Começa aos poucos a rabiscar um desenho. Pergunto:

- *O que estás desenhando?*
- *Um coração, desenha para mim?*

- *Eu posso te ajudar, fazer por você não. Quem sabe tu tentas?*

Faz o desenho de um coração com a forma pouco definida. Depois começa a selecionar figuras de uma revista. Pergunto:

- *O que vais escolher para a tua mãe?*

- *Um batom.*

Começa a aglomerar uma série de recortes, de forma desorganizada, sobre a mesa, quando diz:

- *Vou dar todos estes presentes para a minha mãe. Vou dar tudo o que ela quer.*

- *Não é possível dar tudo, quem sabe escolhes alguns deles.*

- *Vou dar tudo sim para ela ficar feliz.*

Continua a juntar papéis, alguns caem no chão. Não consegue terminar o trabalho.

5.4 ENSAIO 2 - UMA MÃE QUE NÃO TRANSITIVA, UMA FILHA QUE NÃO CONSEGUE ESCOLHER

No outro ensaio, começamos a esboçar a idéia de que a forma com que o transitivismo se estabeleceu entre Marieta e sua mãe dificulta a apropriação de um saber que lhe alce à posição de autonomia. Antes de avançar é necessário esclarecer que a noção de autonomia utilizada aqui não se restringe à idéia de prescindir da alteridade para a realização de algo, mas das possibilidades de construção de uma separação que mova o sujeito para além da posição de alienação.

A relação atual com a mãe é constituída por uma dependência que se mantém em várias instâncias. Mas, por outro lado, a mãe tem dificuldade em reconhecer uma demanda que seja própria da jovem. Em certo dia, quando eu estava indo embora da escola, encontrei as duas na parada de

ônibus e aconteceu algo que denota tal dificuldade, pois assim que Marieta esboçou um movimento em minha direção, a mãe a segurou pelo braço, impedindo que ela me cumprimentasse. Enquanto fazia isto, disse-lhe para não que não me abraçasse forte. Aconteciam, com freqüência, cenas semelhantes nas quais ela, ao se antecipar aos movimentos da filha, bloqueava a manifestação de uma demanda que lhe fosse própria.

Berges e Balbo (1998) destacam que se a mãe tem um interesse em manter-se protegida de seu desejo, ela vai impedir que se expresse a demanda de seu filho. Perante a demanda deste, se ela quiser seguir sendo mestra a qualquer preço, vai impor a sua demanda, organizando a experiência do filho a partir de seu saber. Esta mãe não poderá jamais desejar a seu filho a menor possibilidade de querer outra coisa além do que ela lhe propõe.

Calligaris (1989) descreve esta situação como sendo constituinte de uma relação ao saber característica da estruturação psicótica. Nesta, o sujeito fica preso à demanda imaginária do Outro. Se o neurótico se relaciona à demanda apostando que haja “ao menos um” que saiba lidar com ela, e constitui assim a relação a um sujeito suposto saber, que relativiza o saber deste Outro, a estruturação pela via da psicose configura-se por uma relação ao saber que não passa por esta referência terceira.

Marieta, neste sentido, ao manter-se dependente das demandas maternas, ao insistir em permanecer nesta relação dual, não se refere a um saber paterno, ficando sem um *ponto de capiton* (Calligaris, 1989), o qual funcionaria como amarração que organiza a rede de significações produzida pelo sujeito.

Se a identificação transativista é conforme Berges e Balbo (1998), a identificação ativa ao discurso da mãe, Marieta, ao dizer que vai dar tudo a fim de que a mãe fique feliz, insiste em propor objetos para corresponder a uma demanda materna. Como consequência, há dificuldade tanto de

transcender esta relação quanto de acessar um objeto outro que não esteja confinado a esta lógica.

Como não existe “o objeto” que deixe a mãe feliz, ela começa a aglomerar vários recortes e não consegue terminar a atividade. Ao permanecer em uma posição na qual privilegia a manutenção do gozo materno, fica sem uma organização centralizada de seu saber e do seu mundo. (Calligaris, 1989) Desta forma, todos os objetos se eqüivalem, não há uma escolha possível. Neste sentido, o transbordamento de recortes que acontece no final da cena é alusivo a esta condição da aluna.

CENA 3 - 21 DE JUNHO - PÁTIO DA ESCOLA

Neste dia, como se realizou um passeio, havia crianças do turno da manhã junto com os alunos da tarde, durante o recreio. Marieta chega ao balanço, onde andava uma menina menor, começou a empurrá-la para que saísse. Eu a interrogo:

- *Por que estás fazendo isto?*
- *Eu quero andar!*
- *Quem sabe deixas ela andar um pouco e depois tu andas.*

Marieta tenta embalar a menina que está no balanço. Pergunto quem é ela, responde:

- *É a Janete.*
- *Então vais ajudar a Janete?*

Começa a tentar a embalar com alguma dificuldade. Empurra o balanço e, quando ele volta, bate contra o seu corpo. Eu tento ajudá-la, explicando, verbalmente, mas não adianta muito. Tomo seu lugar atrás da menina e explico com palavras e gestos. Ela recomeça a embalar a menina com um pouco mais de habilidade. Saio dali e vou conversar com outros alunos.

Passa algum tempo, me surpreendo ao vê-la embalando a menina no balanço com muita habilidade e cuidado.

4.4 ENSAIO 3 TRANSITANDO EM OUTROS LUGARES

O meu interesse em destacar esta cena se constituiu pela percepção da imagem que se apresentou ao final do relato: Marieta cuidando da menina menor, e embalando-a de forma cuidadosa. Esta cena produz contraste se comparada com a inicial, na qual ela está empurrando a mesma, agressivamente, para fora do balanço. Entre um momento e outro há a construção de algo que merece ser apreciado para compreendermos o que aconteceu.

Vínhamos trabalhando as dificuldades de Marieta em se destacar de uma relação com a mãe em que padecia da dificuldade de sustentação de um saber que não fosse, de alguma forma, complementar ao materno. Nesta cena, percebemos a produção de uma abertura em tal panorama.

Retomando a proposição de Berges e Balbo (1998) de que para a criança fazer uma teoria é necessário que a mãe a suponha capaz de fazê-lo, e revisitando o relato da cena, identifico este processo. Na medida em que suponho que ela é capaz de cuidar da outra menina, pode embalar o balanço sem machucá-la, Marieta consegue exercer um saber em relação ao cuidado com o outro. Uma parte do saber eu ofereço, pois lhe explico como embalar, mas ela consegue fazer uma apropriação a partir daí, constituindo algo que foi inovador.

O fato de eu não impor a minha presença instaurou aquilo que Berges e Balbo (2001) denominam função do desconhecimento. Na realidade, esta forma de proposição de saber colocou um elemento inovador, mas não

contempla o movimento de deslocamento efetivado pela aluna. Ela passa, nesta cena, de uma posição de passividade à de atividade na relação de cuidado com o outro.

Freud (1996[1920]) em seu artigo “Para além do princípio do prazer” descreve que a função do brincar seria a de exercer uma posição ativa em relação a uma vivência penosa para o sujeito. Dá o exemplo de seu neto, que, ao brincar com o vai e vem do carretel, passa do sofrimento que a ausência da mãe lhe provocava ao prazer do domínio sobre o objeto.

Marieta não padece de ausência materna como o neto de Freud, mas, justamente, de uma relação na qual a mãe está sempre presente. Todavia, quando ela consegue exercer o cuidado com uma criança, mesmo que tal exercício fique na esfera do brincar, ela metaforiza a presença da mãe e consegue simbolizar esta presença constante mediante a antecipação virtual de um exercício materno. Ela cria uma metáfora que oferece uma organização possível na sua relação com o mundo.

Neste momento, ela se destaca da posição infantil e apresenta-se de forma muito diversa das outras vezes em que participava das atividades escolares. Em geral, ela em muitas situações se excluía do que estava proposto ou manifestava sintomas de desorganização psicomotora que dificultavam sua participação. Esta forma de laço com o outro costumava levar os educadores a anteciparem juízo negativo sobre Marieta, o que não se diferenciava muito da posição materna.

6 MOMENTO DE CONCLUIR

A partir do percurso realizado até aqui, passarei a revisitar algumas proposições que foram feitas durante o desenvolvimento deste trabalho. Este momento é conclusivo, mas não tem o objetivo de afirmar uma última palavra, antes, propõe um vislumbre sobre o atual avanço das minhas considerações.

Um das questões trabalhadas durante este percurso foi o quanto a educação seria espaço propício para a proposição de experiências com efeitos na constituição psíquica destes jovens. Esta reflexão se inspira nas idéias esboçadas por Freud (1996[1907]) em seu artigo “A educação sexual da criança”, no qual sustenta que as neuroses e as perversões poderiam ser prevenidas graças a uma educação apropriada e, inaugura, uma reflexão sobre os efeitos da forma como a educação é realizada nos estados psíquicos do sujeito. Naquela época, ele acreditava que a educação remanejada por princípios psicanalíticos poderia garantir crianças e adolescentes saudáveis. Com o passar do tempo, porém, vai abandonando esta idéia de profilaxia das neuroses, e adota a posição crítica que se expressa em seu artigo “O mal-estar na cultura (1929)” na observação que a educação se conduz como se enviasse, a uma expedição polar, pessoas vestidas com roupas de verão e equipadas com mapas dos lagos italianos.

Freud acabou reconhecendo que não havia avançado muito e que não entendia muita coisa sobre a aplicação da psicanálise à pedagogia, tendo como consolo o fato de poder dizer que passou o legado à sua filha Anna Freud. Esta tomou tal tarefa como a missão de sua vida e realizou um percurso no trabalho de analista de crianças, embora com uma dificuldade de estabelecer uma diferenciação entre o campo analítico e o campo educativo: isto se torna evidente quando afirma que as duas atividades, educar e analisar, no caso das crianças, se confundem.

Foi o trabalho de outra analista de crianças, Melanie Klein, que

combatendo veementemente a confusão resultante desta indiferenciação, desempenhou papel fundamental, ao estabelecer a técnica do brinquedo como forma de trabalho terapêutico para a análise da criança e formular teorizações específicas sobre a psicanálise infantil.

Mas, é nos anos 70, nas mãos de outra psicanalista, Maud Mannoni, que surgem algumas das contribuições mais fecundas da interpelação entre o saber psicanalítico e a educação. Na esteira de uma crítica à virada psicológico-cientificista da pedagogia moderna, destaca fatores que impossibilitavam *a priori* o acontecimento de efeitos educativos subjetivantes (Mannoni,1988[1973]). A autora traz à tona a reflexão sobre os efeitos dessubjetivantes das técnicas de tratamento e educação, quando observa a maneira como suas abordagens procedem, e afirma que, no desejo de tratar os sintomas acabam recusando o próprio sujeito, e desta maneira, agravando os sintomas ao ponto de convertê-los em alienação. Exemplifica tal processo ao abordar o uso indiscriminado de testes psicológicos como propiciador de uma situação em que ao adulto não caberia mais aprender com a criança, e, sim, tomá-la como objeto para diversas quantificações. Desenvolve uma análise crítica que permite constituir a idéia de que o uso da técnica, na educação, pode produzir uma amarragem prescritiva que aliena o sujeito das suas próprias produções.

O uso de testes psicológicos na educação só formalizou um tipo de relação que se instaura já no fim do século XVII quando, segundo Jerusalinsky (1996), La Salle formaliza conhecimentos que são específicos a cada momento do desenvolvimento, formulando as pré-condições necessárias para a criação de uma psicopatologia propriamente infantil. Ali se institui a idéia de um sujeito construído em relação a um modelo virtual, correspondente a cada momento do desenvolvimento. Esta formalização, proposta por La Salle, de conhecimentos adequados a determinada faixa etária, abre, como vimos, um campo de relação entre a educação,

especificamente a pedagogia, e o campo psicopatológico, já que é a partir deste modelo que o sujeito passa a ser avaliado e se produz, então, a noção de desvio. A primeira fundou a constituição de um *standart*, um modelo que se estabeleceu como referência para discriminar o que é um desvio, mas, quando no exercício da tarefa educativa surgiam problemas é a esta psicopatologia que ela dirigiu seus interrogantes.

Este saber ao qual a educação dirige suas interrogações se constitui no campo médico dentro de uma “bio-lógica”, que repercute nas psicologias criando uma compreensão do psiquismo humano sob a égide de uma idéia desenvolvimentista. A diferença que a psicose na adolescência pode suscitar é compreendida, neste paradigma, como desvio em relação a norma constituída pelo conjunto destes saberes. A singularidade do sujeito ficaria sem um lugar, pois as manifestações do sujeito são sempre remetidas a um *standart virtual* (Jerusalinsky, 1996b). A função da educação ficaria limitada a reestabelecer as manifestações do sujeito em conformação a este modelo. Aqueles que “insistem” em não corresponder acabam sendo excluídos, perdendo o contato com a escolarização

Esta idéia de uma possível adequação natural entre a intervenção educativa e os estados infantis, como já apontamos, é considerada por Lajonquiere (2000) como predominante nas proposições educativas atuais e constitui um *naturalismo psicologista*. O fracasso na educação seria resultante, dentro deste paradigma, da inadequação entre a intenção educativa e o estado psicomaturacional da criança e do adolescente.

Para Melman (1994), como destacamos anteriormente, deparar-se com algum fracasso ao educar é inerente a este processo pois, entre a mensagem passada pela intenção educativa e o recebemos sempre há descompasso, há uma diferença, uma falha inerente a toda transmissão de saber. Tal diferença, ao contrário de um problema, passa a ser condição para o sujeito constituir algo que lhe seja singular.

Neste sentido, a tarefa educativa não estaria balizada pela repetição de uma massa de informações, aliás, tendência que tem se demonstrado majoritária na atualidade, mas na proposição de uma experiência na qual a articulação singular do sujeito em relação a estes saberes seja possível.

É necessário para qualquer um entrar em contato com os saberes do outro, mas o sujeito só se constitui quando se exila, quando consegue se distanciar daquele saber que o constituiu, viabilizando aquilo que Sousa (1997) descreve como exercício de um exílio fundamental que nos constitui como sujeitos. A condição para o exercício da subjetividade seria a possibilidade do sujeito rejeitar parte daquilo que lhe é transmitido, é preciso se exilar do saber, constituindo uma outra relação, em que possa surgir uma singularidade.

Uma das questões problematizadoras do trabalho surgiu a partir da constatação freqüente de jovens que avançavam em sua idade cronológica e não faziam as aquisições correspondentes ao momento da adolescência. Neste sentido, o *momento de passagem* (Rassial, 1997), tempo para a construção de um hiato entre a posição infantil e a adulta, não se realizava. A operação de distanciamento em relação ao saber infantil que a adolescência promove apresentava-se deficitária.

A escola, enquanto lugar distinto do familiar, tem um papel importante a desempenhar, pois, na medida em que pode apresentar outra forma de saber, poderá instaurar um novo espaço para o sujeito. Ao passar a acompanhar os jovens que participaram desta pesquisa, este espaço passou a ser considerado como um espaço para uma realização que envolvia um processo de apropriação de uma posição em relação ao saber.

As condições para esta apropriação que cada sujeito deve realizar, dependem de um saber prévio, relativo à posição que o mesmo já está em relação ao saber do Outro que o constituiu. Neste sentido a decifração desta posição realizada pelo psicanalista, pode ajudar a avançar perante a

aparente resistência em entrar numa forma de saber compartilhado que a posição de alienação em relação ao desejo do Outro (Lacan, 1985[1972-73]) determina. Ao avançar no registro e na reflexão sobre estas narrativas - que envolviam tanto a escrita destas cenas como a posição de escuta, isto é, de um testemunho destas histórias - percebemos que, ao compreender um pouco mais a dinâmica específica de cada aluno em relação ao saber, criavam-se condições para reconhecer alguma condição de abertura.

Freud (1996[1905]), em seu artigo “As teorias sexuais infantis”, afirma que o valor de uma teoria infantil não se deve à sua relação com a realidade, mas àquilo que apresenta de um fragmento de uma verdade do sujeito. Desta forma, na medida em que os discursos dos jovens foram avançando, as suas teorias articulavam formas singulares de relação ao saber que, ao se manifestarem em narrativas compartilhadas, produziam um efeito de distanciamento, de possível afastamento da posição infantil de dependência em relação ao outro.

Desta forma, chegamos à idéia de que o importante, neste momento de concluir, não é apontar as condições genéricas a respeito de uma experiência possível da adolescência para estes jovens, mas refletir sobre a maneira singular como cada um estava produzindo um saber sobre sua condição. Assim, não há adolescência de um sujeito com psicose, mas a maneira particular como cada jovem experencia relação de destacamento possível de uma posição infantil que insiste em se reencenar.

No percurso realizado por Wilson, partimos nossos questionamentos de sua procura de um interlocutor disponível que viabilizasse um compartilhamento de sua história. Este compartilhamento foi se tornando possível na medida em que alguma decodificação daquilo que expressava sua relação com o Outro se constituiu. Tal forma estabelece uma maneira específica do sujeito se endereçar, de enviar uma mensagem que, caso não chegue a algum destinatário, se perde no vazio da repetição.

No início de minha participação, eu não tinha muitos elementos para supor um sentido àquilo que o aluno produzia, mas percebi que, ao suportar um lugar possível a este endereçamento que parecia impossibilitado, poderia se viabilizar o surgimento de um novo sentido, fazer existir o que não havia tendo em vista a falta de um interlocutor possível.

De toda forma, a direção deste “mapeamento da relação com o Outro” foi aos poucos revelando a forma singular de Wilson articular um saber na relação com outro. Esta articulação, depende para qualquer ser falante das diferentes maneiras, dos diferentes efeitos possíveis que o discurso pode produzir, dependendo da maneira como o interlocutor o signifique. Tomar como “provocação”, o fato dele enunciar a frase “vou dar o hambúrguer para o cachorro” é uma interpretação que acaba remetendo-o à exclusão e à impossibilidade de compartilhamento. De toda forma, este discurso insiste quando Wilson retorna à sala. O cachorro passa a ser mansinho, manifesta-se na escrita que aparece ao lado do desenho do hambúrguer, mas não durante muito tempo.

Wilson insiste em seus comportamentos agressivos, o que acarreta sua saída desta turma. O argumento era a possibilidade de compartilhamento com a outra turma. De fato, os outros tinham mais aquisições, como o acesso à escrita, todavia sua saída de um lugar para outro reencena a impossibilidade de efetivação de um laço mais estável: os amigos da lista são aqueles que não estão mais.

Ao tentar lidar com a dimensão de futuro, representada pela idéia de ser adulto, o aluno se depara com um *não-lugar* (Rassial, 1997). Este “não-lugar” é resultante da condição adolescente, pelo fato do sujeito se encontrar numa posição entre: nem totalmente adulto, nem totalmente criança. Rassial formula a caracterização da adolescência a partir do conceito de “não-totalmente”, proposto por Lacan (1985[1972-73]) em seu

Seminário *Mais, ainda* e relativo à posição feminina: não totalmente fálica.

Este “não quero ser adulto” ao ser relacionado com o “não quero ter cabelo no peito”, resultou na seguinte hipótese: Wilson não antecipava a possibilidade de se fazer representar de forma diferente da infantil. Desta maneira, perante a mudança da imagem do corpo, ele não quer avançar, ele se apega à imagem infantil. Tenta se manter na identificação com esta imagem que o aliena, que dá alguma consistência à sua experiência subjetiva, mas evita se deparar com o ponto em que esta imagem não dá conta do ser (Kehl, 2001). Tal ponto leva o sujeito a confrontar-se com a falta, falta a ser que a identificação imaginária não resolve.

Esta “escolha” impõe dificuldade, produz resistência ao registro da passagem do tempo na constituição de uma relação com a história. Ao considerarmos, como Gagnebin (1998) a história pessoal como uma tentativa de constituir uma narração que traduz, na sucessão de palavras e frases, um encadeamento do real, o avanço perante o impasse só pôde se realizar através da viabilização da constituição de narrativas do aluno.

Se a relação com a história envia, como destaca Calligaris (1996) à relação com as origens, a dificuldade em compor uma história passa a se fundamentar na dificuldade em se referir à origem.

Freud (1996[1905]) considera que sempre abordamos nossa origem através de uma ficção. Esta “outra cena”, em que a relação com a origem se torna possível, constituiu-se, primeiramente, na seqüência de fabricações do fusca, através da qual o aluno constituiu a demarcação de uma temporalidade possível. Posteriormente, nas interrogações em relação à minha origem, data de nascimento do meu pai e de minha mãe, ao perguntar sobre minha posição em relação à minha filiação, passou da relação de certeza - (não quero saber) - à de dúvida, na qual ensaia a constituição de uma relação a uma genealogia possível. Nos seus diálogos, instaura-se a possibilidade de pensamento, de distanciamento sobre sua

condição anterior.

No último ensaio, retomo os impasses provocados pela impossibilidade de transmissão de saber a estes jovens. Na realidade, eles já carregam certos efeitos de fracasso: seus pais não conseguiram transmitir um saber que fosse operativo, quer dizer, que produzisse a antecipação de um lugar de reconhecimento para além da família. A escola, para viabilizar seu trabalho, tem que partir deste desafio: de alguma forma reinstalar algum ideal que relance alguma via para o futuro.

Assim, é proposta uma decifração possível para a insistência agressiva do aluno, partindo do Complexo de Intrusão. Este processo, caracterizado por Lacan (1981[1958]) em seu artigo “A família”, é instaurado pela relação com a imagem do semelhante que evolui no sentido de consideração deste outro como diferente. O mais interessante naquele momento descrito pela cena foi a possibilidade de deslocamento da posição inicial agressiva, em que o outro não é considerado, ao jogo com as diferenças, que a atividade pedagógica conseguiu instalar. A atividade, através da função imaginária, teve efeitos simbólicos, isto é, constituiu um lugar possível para o sujeito.

Nos ensaios sobre as atividades de Pedro, tentamos realizar um caminho pautado pela gênese do traço nas relações com a imagem do outro. Este tema se destacou na medida em que o próprio aluno estava numa procura de referências em relação à identidade masculina possível. Reconhecemos no aluno um processo adolescente que Rassial (1999) destaca como recapitulação da identificação, que, embora, possa se constituir aparentemente registro de uma regressão, é de onde o sujeito pode tirar conseqüências quanto ao ser. Neste sentido, ele está tentando se apropriar destes significantes (traços), que o constituíram.

A identificação passa a ser inerente ao processo de transmissão quando pode criar relação entre uma geração e outra a partir de traços que passam de um a outro lugar. A escola pode ter papel ativo quanto ao oferecimento

de lugares outros, proporcionando aos jovens o contato com insígnias capazes de dizer de uma relação possível do sujeito com um lugar na cultura. O educador sensível a estas questões transmitiria, como destaca Sousa (1997) um estilo, este como forma de simbolizar o real. A escola não seria somente acolhedora da diversidade, mas também propositora de diferentes maneiras de dar forma a este real que para Lacan, não pára de não se escrever.

A procura de Pedro por um traço no outro que diga de uma identidade possível nos ensina muito sobre estes processos. Não se trata de colocar-se, enquanto educador, como modelo para que o aluno passe a imitar, mas de permitir um espaço de escolha, que é sempre responsabilidade de cada um. Isto nos leva ao questionamento constante sobre a nossa relação com este aspecto: até que ponto, em nossas vidas cotidianas, preservamos espaços possíveis para nossas escolhas ou nos deixamos enredar pelo marasmo do cotidiano. As relações com a identidade quando marcadas pela insistência do mesmo, podem levar, como adverte Lacote (2000) ao consumo do semelhante e à exclusão do diferente.

No terceiro ensaio, é justamente a relação do aluno com a exclusão que surge no curso de seu diálogo comigo. Perante a lembrança da experiência vivida, em que ele batia e era excluído da escola, Pedro chega me perguntando se bater é bom, e termina a cena perguntando se chutar é bom. Esta circularidade da significação que no início se mostrou enigmática, teve um desdobramento interessante na cena seguinte.

A partir da hipótese da professora que via, na freqüente necessidade de Pedro em querer quebrar a descarga ou falar no assunto, um apelo à presença paterna, compreendemos de outra forma estas manifestações. Ali, então apresentava-se a tentativa de instaurar uma relação com um terceiro que se realiza na festa do final do ano.

A sua procura por uma insígnia paterna encontra ponto de parada na

relação com a gravata. Esta produziu um efeito de surpresa, mas, para quem acompanhava seu caminho na relação com os traços do outro, emerge como conseqüência lógica: efeito da relação do sujeito com o significante paterno.

Nos ensaios sobre as cenas registradas de Marieta, abordamos, inicialmente, sua relação com o desejo materno para realizar uma reflexão a partir do fenômeno do transativismo. Destacamos que a mãe não tem uma relação com a jovem em que ela transitive, ou seja, possa supor que a filha tenha um saber que não dependa dela.

Na cena descrita no passeio em que a oscilação entre um lugar e outro produziu, segundo Mannoni (1988[1973]), uma relação de Marieta com o seu desejo, começaram a surgir as vicissitudes, as formas como ela se posicionava em relação a esta demanda materna de colocá-la num lugar infantilizado.

Esta posição de dependência constitui uma relação fechada que é explicitada na cena dos recortes, quando o desejo de Marieta se dirige à satisfação do desejo materno. Este fechamento aparente é articulado à lógica de uma relação dual que barra a referência a uma posição terceira.

Lacan (1985[1969]) em seu artigo “Notas sobre a infância”, define o sintoma da criança como uma resposta ao que há de mais sintomático na estrutura familiar e, neste contexto, como representante da verdade do casal. Este caso, apesar de ser o mais complexo, é, também, o mais aberto às nossas intervenções. Para o autor, a articulação se reduz muito quando o sintoma que vem a dominar se origina da subjetividade da mãe, situação que, neste caso, é exemplar. Ao não haver a constituição de uma mediação, aquela assegurada pela função do pai, a jovem fica na posição de “objeto” da mãe.

Este “pacto” entre mãe e filha, faz com que o jogo sempre seja jogado a dois. Neste jogo, a posição da filha, comprometida com o ficar em torno da

produção de objetos para a mãe, preserva uma teoria em que a mãe aparece como não-castrada.

A não-castração da mãe se realiza com um custo para a filha que é a manutenção da posição “deficientizada”, em que não se apresenta a possibilidade de se apropriar de um lugar em relação aos objetos da cultura. Isto se manifestava em diversas situações, nas quais ela se apresentava geralmente desinteressava.

Nos jogos do computador, ela preferia os que envolviam a repetição de uma relação primária ao objeto. Um deles era alimentar um cachorro com diferentes objetos que apareciam na tela, jogo em que se realizava uma repetição interminável.

De toda forma, nesta cena, esboçam-se alguns elementos que se explicitam na última cena trabalhada no ensaio. No brincar de cuidar de um outro, Marieta parece conseguir constituir a possibilidade de antecipação virtual de um outro lugar, diante do qual a eternização de uma posição infantil pode ser questionada. Ela transitiva, cria um exercício em que é aberta um pequeno acesso que pode se transformar, futuramente numa grande ferramenta para a passagem a outro lugar.

7.Referências Bibliográficas

- 1-AULANGNIER, Piera. "Observações sobre a estrutura psicótica". In:
Psicose uma leitura psicanalítica. Org. Cahin. São Paulo:
Editora escuta, 1996.
- 2- BALBO, Bergés. *O mundo a gente traça* . Salvador: Ágalma,1991.
- 3- BERGES E BALBO. *Sobre el transitivismo*. Buenos Aires: Nueva
Vision, 1998.
- 4- _____ . *A atualidade das teorias sexuais infantis*. Porto
alegre: CMC Editora, 2001.
- 5- _____ . *Há um infantil na psicose*. Porto Alegre: CMC
Editora,2003.
- 6- _____ . *Psicose, autismo e falha cognitiva*. Porto Alegre:
CMC Editora, 2003.
- 7- CALLIGARIS, Contardo. *Crônicas do individualismo
contemporâneo*. São Paulo: Ática, 1996.
- 8- _____ . *Adolescência*. São Paulo: edifolha,2000.
- 9- _____ . *Introdução a uma clínica diferencial das
psicoses*. Porto Alegre: Arte Médicas, 1989.
- 10- COSTA, Ana. *A Ficção do Si Mesmo*. RJ: Companhia do Freud,
1998.
- 11- EIZIRIK, Mariza. "À sombra de eco(s) e narciso(s): dilemas e
desafios dos modos de subjetivação contemporâneos". In:
Seminário Internacional de Arte-Educação.
Montenegro: Fundarte, 2003.
- 12-ERIKSON, Erik. *Sociedade y Adolescencia*. Espanha: Siglo XXI
editores,1989.
- 13-_____. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro:
Jorge Zahar Editores,1976.
- 14-FEDIDA, Pierre. *Nome, figura e memória. A Linguagem na situação*

- psicanalítica*. São Paulo: Editora Escuta, 1991.
- 18-FOCAULT, Michel. *Doença mental e Psicologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- 19-_____. *História da loucura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.
- 20- FOLBERG, Maria. *Criança psicóticas e autistas: a construção de uma escola*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- 21-_____. *Cadernos de estudos especializados: Criança Psicótica e Escola Pública*. Porto Alegre: RM&L Editora, 1994.
- 22-FREUD, Sigmund. Cartas a Fliess (1887-1904). In: Obras Completas de Sigmund Freud. RJ: Imago editora, 1996.
- 23-_____ . “As teorias sexuais infantis” (1905). In: Obras Completas de Sigmund Freud. RJ, Imago editora, 1996.
- 24-_____ . “A educação sexual da criança” (1907). In: Obras Completas de Sigmund Freud. RJ: Imago editora, 1996.
- 25-_____ . “As teorias sexuais infantis” (1905). In: Obras Completas de Sigmund Freud. RJ: Imago Editora, 1996.
- 26-_____ . “Uma lembrança infantil de Leonardo da Vinci” (1910). In: Obras completas de Sigmund Freud. RJ: Imago editora, 1996.
- 27-_____. ‘Psicologia das massas e análise do eu’ (1921). In: Obras Completas de Sigmund Freud. RJ: Imago editora, 1996.
- 28-_____ . “Mal estar na cultura” (1929). In: Obras completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago editora, 1996.
- 29-_____ . “Construções em Análise” (1937). In: Obras

- completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imado editora, 1996.
- 30- D'AGORD, Marta R. de L. "Uma construção de caso na aprendizagem". In: Pulsional Revista de Psicanálise, 2000.
- 31-_____. *Processos inconscientes em situações construtivistas de aprendizagem por projetos" enriquecidas com as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação*. Tese de Doutorado, UFRGS, 2000.
- 32- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Cesura*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- 33- JERUSALINSKY, Alfredo. "A educação é terapêutica?(I e II)". In: *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999(a).
- 34-_____. "A escolarização de crianças psicóticas". In: *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto alegre: Artes e Ofícios, 1999(b).
- 35-_____. "Quantos terapeutas para cada criança?". In: *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto alegre: Artes e Ofícios, 1999(c).
- 36-_____. "Traumas da Adolescência". In: *Adolescência: entre o passado e o futuro*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.
- 37-_____. "A infância sem fim". In: Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre n.6, dez. de 1991.
- 38-_____. "Adolescência e contemporaneidade". In: *Conversando sobre Adolescência e Contemporaneidade*. Porto

- Alegre: Libretos, 2004
- 39- KAUFMANN, PIERRE. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- 40- KEHL, Maria Rita. A violência do imaginário. In: *A criança na contemporaneidade e a Psicanálise*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- 41-LACAN, Jacques. *A família*.(1958) Lisboa: Assirio e Alvim, 1981.
- 42- _____ . “O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos revela a experiência psicanalítica”(1949). In: *Escritos I*. Siglo XXI editores, 1978.
- 43- _____ . “A agressividade em psicanálise”(1948). In: *Escritos*. Siglo XXI editores, 1978.
- 44- _____ . “O tempo lógico e a noção de certeza antecipada” (1945). In: *Escritos*. Siglo XXI editores, 1978.
- 45- _____ . *O seminário, livro 3: As psicoses(1955-56)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores, 1985.
- 46- _____ . *O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise(1964)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1988.
- 47- _____ . *O Seminário, livro 20(1972-73): Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- 48- _____ . “Notas sobre a criança”(1969). In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- 49- _____ . *O seminário, livro 5: As formações do inconsciente(1957-58)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editores, 1999.

- 50- LACOTE, Christiane. "Como compreendemos o significante identidade". In: *Imigração e fundações*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.
- 51- MANNONI, Maud. *A criança sua doença e os outros*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- 52-_____. *Educação impossível*(1973). Rio de Janeiro: Francisco Alves,1988.
- 53-_____. *O sintoma e o saber*. Espanha, Gedisa, 1984.
- 54- _____. *Autobiografia:O que falta a verdade para ser dita*. Campinas: Papiros,1995.
- 55- MELLO, Ana Beatriz Guerra. *Adolescentes, psicóticos, escolas regulares: o sujeito e seus lugares*. Dissertação de Mestrado, UFRGS,1997.
- 56- MELMAN, Charles. "Sobre a educação das crianças". In: *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Editora Artes e Ofícios, 1994.
- 57- _____. "Os adolescentes estão confrontados com o Minotauro?". In: *Adolescência: entre o passado e o futuro*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- 58-_____. "A função paterna". In: *Imigrações e fundações*. Porto alegre: artes e Ofícios, 1999.
- 59- SOUSA, Edson. "Os olhos da memória"(2001). In: *Textura Revista de Psicanálise*. RJ,2001.
- 60- _____. "Exílio e estilo"(1997). In: *Revista APPOA Psicanálise e Literatura*, 1997.
- 61-PORT, Ilvo Fernando. *Escolarização e subjetivação de crianças com estruturação psicótica: uma perspctiva transdisciplinar*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2002.
- 62-RASSIAL, Jean J. *A passagem adolescente: da família ao laço social*. Porto alegre: Artes e Ofícios,1997.

- 63- _____ . *O adolescente e o psicanalista*. RJ: Cia de Freud, 1999.
- 64- _____ . *O sujeito em estado limite*. RJ: Cia de Freud, 2000.
- 65- RODULFO, Ricardo. *O brincar e o significante*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- 66- RUFFINO, Rodolfo. “Adolescência: notas em torno de um impasse”. In: *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, vol.5.
- 67- YAÑEZ, Zulema Angeles Garcia. “Aspectos instrumentais na psicose: reflexões para uma educação inclusiva”. In: *Escritos da Criança n.6*. Publicação do Centro Lydia Coriat. Porto Alegre, 2001.
- 68- STAKE, Robert. Case Study. In: DENZIN, N. & LINCOLN, Y(Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. United Kindom: Sage (Londres), 1994.