

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA PSICANALÍTICA

Carolina Moreira Ribeiro

A Psicanálise na inclusão escolar de crianças
autistas e psicóticas: invenção e mediação

Rio de Janeiro

2014

Carolina Moreira Ribeiro

A Psicanálise na inclusão escolar de crianças
autistas e psicóticas: invenção e mediação

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica, Instituto de
Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como parte dos requisitos necessários à obtenção do
título de Mestre em Teoria psicanalítica

Aprovada em

Prof^h Drⁿ Angélica Bastos, orientadora
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a Dr^a Rita Maria Manso de Barros

Prof^h Drⁿ Ana Beatriz Freire
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Agradecimentos|

Às crianças que me ensinaram que a impotência não é a única resposta ao impossível.

À minha orientadora, Angélica Bastos, por apostar no meu trabalho, mesmo em momentos difíceis, fazendo-me persistir e pela leitura atenta em todos esses anos.

À Ana Beatriz Freire, pelas contribuições valiosas que tiveram lugar tanto na realização da escrita quanto na clínica, trazendo frescor a ambas, e por me acompanhar e ajudar em todos esses anos.

À Dóris Diogo, pela transmissão de uma escuta atenta às sutilezas da clínica.

À Jeanne Marie Ribeiro e à Kátia Alvarez, pela parceria de trabalho que foi também motor para a minha escrita.

À equipe do Projeto Circulando, pelas discussões teórico-clínicas e por fazer as dificuldades da clínica circular, transformando-as em trabalho.

À Rita Manso, pela generosidade em participar do Exame de Qualificação, por compor esta banca e por sustentar o campo árido da Psicanálise na Educação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica, por colocarem a psicanálise em constante discussão, especialmente, à Ana Carolina Lo Bianco.

Àqueles que foram parceiros no trabalho de mediação escolar.

A CAPES pelo financiamento à pesquisa.

Aos meus pais e à minha irmã por terem me acompanhado nesse percurso.

À Daniel, pelo amor e, por junto comigo, sustentar as dificuldades decorrentes de uma pesquisa.

À Sônia Denise, por me fazer insistir na incursão aos detalhes da língua portuguesa.

À Nilton Gonzaga por acreditar em vidas levadas pela pesquisa.

À Simone Ravizzini, pela amizade e companheirismo a todo momento, que fizeram com que eu não esmorecesse no percurso teórico-clínico.

Aos amigos que fizeram parte dessa jornada inquietante, especialmente, à Fernanda.

Pougy, Mariana S'antana Costa, Keli Valente, Eduardo Gomes e Leonardo Velasco.

À Luciana Fonseca, Tainá Martins, João Pedro Beserra, Anna Thereza, Bruna Esposito e Carlos Eduardo Nórt, pela amizade.

Resumo

A presente pesquisa é dedicada à investigação do lugar da psicanálise na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas. Partindo do pressuposto de que o cerne da psicanálise é a escuta do sujeito, a atual pesquisa visa a abordar o que transcende o âmbito técnico-burocrático. A nossa hipótese é que os casos de autismo e psicose conferem radicalidade ao impossível de educar freudiano. Nesse sentido, no primeiro capítulo, partimos das três tarefas impossíveis colocadas por Freud, situando o impossível de educar como algo relativo à parcela indomesticável da pulsão. Ainda nesse capítulo, são traçadas diferenças e semelhanças entre a Pedagogia e a Educação, tendo em vista que a segunda compreende um campo mais amplo – a saber, os traços que o Outro pode vir a transmitir. No segundo capítulo, com o ensino de Lacan, avançamos na temática do impossível, articulando-o ao real da pulsão. Como aponta Lacan (2003, pg.463), o psicótico não se encontra fora da linguagem; mas, sim, fora do discurso. Partindo do pressuposto de que a instituição escola se assenta no discurso, entendemos que a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas radicaliza o impossível de educar. Desse modo, a problemática consiste em circunscrever encaminhamentos, soluções encontradas que permitiram ou corresponderam à articulação do real da pulsão ao imaginário do corpo e ao simbólico, isto é, à palavra. No terceiro capítulo, são abordados dois casos da literatura no que tange à construção de suplências que viabilizaram caminhos na direção do laço social. Na lógica contemporânea da educação inclusiva, emerge a figura do mediador escolar. Muitas vezes, oriunda da equipe pedagógica e dos pais, a demanda ao mediador é que ele possa inserir a criança na escola. Partindo do pressuposto de que a psicanálise se caracteriza pela escuta do sujeito, qual seria a direção de trabalho do mediador escolar orientado pela psicanálise? Acreditamos que se trata de secretariar o modo que as crianças encontram para estar na escola – suas invenções. Dessa maneira, caberia ao mediador valer-se da palavra como algo da ordem de uma mediação para o que se faz invasivo para as crianças que tampam os ouvidos e/ou se incomodam com a presença do outro. O significativo mediação também encontra lugar no que diz respeito ao que pode funcionar como um terceiro entre as invenções da criança, seu modo de estar na escola, e as exigências pedagógicas. Nessa direção, sustentamos que a psicanálise pode operar, na instituição escola, apontando para uma outra resposta frente ao impossível, ao real, que não a impotência – a saber, o reconhecimento do impossível de educar e a sua colocação em trabalho.

Palavras - chave: Psicanálise; inclusão escolar; psicose; autismo; mediação escolar.

Résumé

La présente recherche est dédiée à l'étude du rôle de la psychanalyse dans l'inclusion scolaire des enfants autistes et psychotiques. En partant du principe que le noyau de la psychanalyse est l'écoute du sujet, ce travail a pour but d'aborder ce qui va au-delà du cadre technico-bureaucratique. Notre hypothèse est que les cas d'autisme et de psychose attribuent une radicalité à la notion freudienne d'impossibilité à éduquer. Dans ce sens, dans le premier chapitre, nous sommes partis des trois tâches impossibles selon Freud, situant l'impossibilité d'éduquer comme quelque chose de relatif à la partie indomptable de la pulsion. Dans ce même chapitre, les différences et les similitudes entre la Pédagogie et l'Education sont dégagées en tenant compte que cette dernière couvre un champ plus ample- à savoir, les traits que l'Autre peut finir par transmettre. Dans le deuxième chapitre, avec l'enseignement de Lacan, nous avançons dans le thème de l'impossible, en l'associant à la réalité de la pulsion.

Selon Lacan (2033, p 463), le psychotique ne se trouve pas hors du langage mais, hors du discours. En supposant que l'Ecole en tant qu'institution s'appuie sur ce discours, nous comprenons que l'inclusion scolaire d'enfants autistes et psychotiques radicalise l'impossibilité d'éduquer. Ainsi, la problématique consiste à limiter des orientations, des solutions trouvés qui ont permis ou ont correspondu à l'articulation du réel de la pulsion à l'imaginaire du corps et au symbolique, c'est-à-dire au mot. Dans le troisième chapitre, nous abordons deux cas de la littérature relatifs à la construction de suppléances qui ont rendu possible des cheminements vers le lien social. Dans la logique contemporaine de l'éducation inclusive, émerge l'image du médiateur scolaire. Ce qui est très souvent demandé au médiateur, par l'équipe pédagogique et les parents, c'est qu'il permette l'insertion de l'enfant dans l'école. En partant du principe que la psychanalyse se caractérise par l'écoute du sujet, quelle serait la directive de travail du médiateur scolaire orienté par la psychanalyse ? Nous pensons qu'il s'agit de rapporter quelle technique les enfants ont trouvé pour être à l'école – leurs inventions. De cette façon, c'est le médiateur qui devrait se prévaloir du mot comme quelque chose de l'ordre de la médiation pour ce qui est invasif pour les enfants qui se bouchent les oreilles et/ou sont dérangés par la présence de l'autre. Le signifiant médiation trouve aussi sa place dans ce qui peut fonctionner comme un tiers entre les inventions de l'enfant, sa manière d'être à l'école, et les exigences pédagogiques. Dans ce sens, nous soutenons l'idée que la psychanalyse peut opérer dans l'institution scolaire, montrant une réponse face à l'impossible, au réel,

autre que l'incapacité- à savoir la reconnaissance de l'impossibilité d'éduquer et sa mise en œuvre.

Mots-clés : Psychanalyse ; inclusion scolaire ; psychose : autisme ; médiation scolaire.

Sumário

1-Introdução	01
Capítulo I: O que da inclusão escolar pode vir a convocar a psicanálise.	05
1.1 Desenvolvimento histórico-jurídico da inclusão escolar nos anos noventa: O que de político pode atravessar e implicar uma contribuição da psicanálise à educação.	05
1.2 O impossível de educar freudiano	10
1.3 O advento da pulsão de morte na teoria freudiana e suas consequências para a educação	15
1.4 A civilização na constituição do sujeito	20
1.5 Pedagogia e educação: diferenças e aproximações.	24
1.6 O que nos ensina a experiência da Ècole de Bonneuil Sur-Marne	28
1.7 A inclusão das crianças autistas e psicóticas: a escola inclusiva	34
1.8 A escola inclusiva: Um especialismo?	35
Capítulo II: Psicose e autismo: radicalidades do impossível de educar	38
2.1 A forclusão do Nome -do- pai e a estrutura psicótica	38
2.2 A mulher que há na mãe e as consequências para a criança.	42
2.3 Alienação e separação: momentos lógicos na constituição do sujeito	46
2.3.1 Diferenças e aproximações entre a psicose e o autismo	52
2.4 A importância do conceito de falasser no tratamento da criança autista e da psicótica	59
2.5 A psicanálise em <i>extensão</i> na instituição escola	62
2.6 O que a teoria dos discursos pode vir a ensinar na <i>extensão</i> da psicanálise na escola.	66

2.6.1 O saber e a verdade na educação inclusiva	71
2.6.2 O que pode o discurso do analista nos ensinar na extensão da psicanálise na escola	73
2.7 O impossível de educar como contingência	74
Capítulo III: A construção das suplências e do laço social: um possível trabalho do sujeito na escola.	76
3.1 Do autismo como síndrome à escuta psicanalítica	76
3.2 O corpo e o lugar dos objetos no autismo	78
3.3 Os Nomes do pai e as suplências	81
3.4 Os objetos autísticos e o duplo no trabalho do sujeito autista	84
3.5 O uso das invenções nas instituições	90
3.5.1 O caso Joey	90
3.5.2 Temple Grandin	95
3.6 Facilitador, Mediador escolar ou Acompanhante terapêutico nas escolas?	97
3.6.1 O caso João	102
3.6.2 Os três tempos do caso: algumas considerações teóricas	109
4- Conclusão	111
5- Referências bibliográficas	116

1- Introdução

O encontro com a questão da inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas ocorreu a partir da pesquisa de iniciação científica intitulada “Psicose e autismo nas escolas”, a qual fazia parte do projeto de pesquisa “A construção da suplência e do laço social”, coordenado pela professora doutora Angélica Bastos. Fundamentada no ensino de Freud e Lacan, essa pesquisa proporcionou caminhos para a construção teórica do presente trabalho e permitiu que a dimensão da práxis, tão cara à psicanálise, tivesse lugar tanto neste quanto no meu percurso clínico.

O decreto nº 6.571/2008 emergiu como um marco jurídico no contexto brasileiro da inclusão escolar dos ditos deficientes. A iniciativa deste colocou em lei a extinção das classes especiais, antes destinadas a alunos com algum tipo de “deficiência”. Desse modo, tais classes não estiveram, por determinado tempo, de modo algum previstas por lei. Já o decreto 7.611/2011 retifica o primeiro, abrindo espaço para a possibilidade da atuação das classes especiais. Contudo, entendemos que ambos os instrumentos jurídicos atualizam o que acreditamos constituir-se como a lógica contemporânea da educação inclusiva – o que não é sem consequências para os pais, para a instituição escola, para o clínico e, sobretudo, para a criança. Assim, nossa pesquisa busca abordar o que transcende o aspecto legal.

O objetivo de educar da escola se sustenta por tentativas de normatização e normalização, as quais se encontram intimamente relacionadas. A primeira relaciona-se à procura da instituição em estabelecer normas a serem seguidas pelo seu corpo docente e discente; e ao falarmos de normalização, estamos nos referindo ao ideal de normalidade que a escola, muitas vezes, tem com aquele que corresponde às suas normas – “o bom aluno”, “o aluno aplicado”. Tais objetivos da escola nos leva a pensar sobre suas possíveis consequências no contexto da inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas. Tampar os ouvidos e ficar agitado com um barulho considerado nada perturbador, entrar e sair de sala de um modo abrupto e aparentemente sem lógica, gritar em momentos “inapropriados”; em geral, não estar inserido nas regras da instituição são modos que tais crianças encontram para estar no mundo.

Nos textos “Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn” (1996 [1925]) e “Análise terminável e interminável” (1996 [1937]), Freud aponta três ofícios impossíveis: educar, governar e curar. Entendemos o impossível de educar freudiano

como algo relativo à parcela indomesticável da pulsão, haja vista não haver um objeto derradeiro capaz de satisfazer a pulsão por completo, fazendo par com a mesma. O objeto encontra-se perdido e a pulsão permanece exigindo satisfação. Partindo do pressuposto de que só há pulsão na linguagem, visamos a circunscrever o modo pelo qual os objetivos da educação encontram limites nesta. Para tanto, investigaremos as suas vertentes simbólica, imaginária e real. Vale dizer que os trabalhos que pude realizar me permitiram travar contato com crianças que, ao evitar o olhar e não endereçar uma fala ao outro, em um primeiro momento, deixam saltar à escuta, dentre outras questões, os limites da tarefa educacional.

Como aponta Lacan (2003, pg.463) o psicótico não se encontra fora da linguagem; mas, sim, fora do discurso. Partindo do pressuposto de que a instituição escola se assenta no discurso, entendemos que a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas radicalizam o impossível de educar. Desse modo, a problemática consiste em circunscrever encaminhamentos, soluções encontradas que permitiram ou corresponderam à articulação do real da pulsão ao imaginário do corpo e ao simbólico, isto é, à palavra.

Nessa direção, entendemos que a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas convoca a psicanálise a escutar e acompanhar os impasses vivenciados pela criança e pela equipe pedagógica. Visaremos, assim, investigar o lugar da práxis da psicanálise no contexto escolar atravessado pelo projeto de inclusão. A nossa hipótese é que, mesmo nesse contexto constituído de impasses, a criança possa vir a construir algo de inédito no trabalho para estar na escola. Quanto a tal ponto, ressaltamos que a psicanálise pode operar de algum modo, podendo vir a propiciar uma inclusão que não exclua o sujeito; mas, sim, que possa oferecer condições para que esse venha a advir. Isso nos leva a abordar a figura do mediador escolar, a qual emerge na lógica contemporânea da educação inclusiva.

O trabalho do mediador escolar é forjado no contexto dos impasses gerados pela educação inclusiva. Proveniente muitas vezes da escola, a demanda ao mediador é que ele possa facilitar a integração da criança ao ambiente escolar, o que inclui a inserção desta no processo normatizador inerente à instituição escola. Nesse contexto de tantas demandas e impasses, como poderia a mediação escolar, orientada pela psicanálise, atuar? E, seria possível exercer a psicanálise no interior de uma instituição assentada em outros pressupostos, por vezes, tão distantes dos operadores da psicanálise?

Como coloca Lacan (LACAN, [1955-1956] pg. 235), o analista deve “*se apresentar como o secretário do alienado*”. Na mediação escolar, o cenário é outro que não o analítico; contudo, buscaremos abordar como a direção clínica do trabalho de mediação escolar, calcado pela psicanálise de orientação lacaniana, pode vir a ter efeitos, ao secretariar as invenções que a própria criança encontra para estar na escola.

Buscaremos, na presente pesquisa, defender a expressão mediador escolar para tal prática, destacando, assim, a palavra como algo da ordem de uma mediação para o que se faz invasivo para tais crianças, assim como algo que possa operar como um terceiro entre as demandas educativas de inclusão e o que a própria criança pode vir a inventar para estar na escola.

A fim de abordarmos a temática da inclusão escolar e o possível lugar da psicanálise nesta, partiremos de textos jurídicos relativos ao assunto, assim como de bibliografia que se refere ao campo da educação. Quanto à especificidade que, na nossa concepção, os casos de autismo e psicose conferem à problemática da inclusão escolar, buscaremos circunscrever, na obra de Freud e Lacan, assim como nas de psicanalistas contemporâneos, o que da dimensão pulsional e da linguagem apontam para a radicalidade que esses casos conferem ao impossível de educar. Nesse sentido, serão contemplados dois casos da literatura, a fim de acompanharmos trabalhos realizados, em instituições, na direção do laço social.

O trabalho de mediação será abordado a partir de um caso clínico. Por essa escolha metodológica, tomamos como premissa a singularidade do caso e os possíveis efeitos da discussão do mesmo para a prática clínica. Segundo Bernardes (2010), o singular em psicanálise torna-se universal, sem passar pelo particular.

No decorrer do texto, também recorreremos a fragmentos de situações e falas de crianças, de pais e dos demais integrantes da escola. Acreditamos que, ao utilizarmos citações de falas, a fim de expor ou exemplificar alguma questão, refazemos e abrimos espaço para a emergência de novos sentidos para os ditos, a cada recontextualização proporcionada pela leitura de cada um. Vale ressaltar que o texto não só se inspira, mas também é movido pelo que pôde proporcionar o encontro com os profissionais das escolas, pais e crianças, assim como pela discussão de experiências com outros mediadores, via supervisão clínica em grupo.

No primeiro capítulo, partiremos do percurso histórico-jurídico da inclusão escolar, com vistas a contemplar, brevemente, o campo sócio-histórico da educação, particularmente, da inclusão escolar. Buscar-se-á, com isso, extrair consequências do

que toca à psicanálise nessa discussão; em outras palavras, daquilo que pode vir a convocá-la. Em seguida, empreenderemos uma tentativa de construir o que pode ser tomado como o percurso freudiano no que diz respeito ao impossível de educar. Nessa direção, discutiremos o possível lugar que a educação pode ter na constituição do sujeito. Desse modo, buscaremos discutir as possíveis aproximações e/ou diferenças entre a educação e a pedagogia. Assim, abordaremos a experiência da École de Bonneuil Sur-Marne, procurando refletir sobre o que tal experiência pode vir a ensinar à psicanálise e à educação.

Visamos, primeiramente, no segundo capítulo, contemplar a constituição do sujeito autista e do psicótico, procurando delinear o que pode conferir radicalidade ao impossível de educar freudiano. Depois, abordaremos como este diz respeito ao que há de incivilizável na pulsão e aos limites que a educação encontra na linguagem, tendo em vista o que Lacan formulou como real. Para tanto será preciso circunscrever o modo como a pulsão se enlaça à linguagem.

No terceiro capítulo, objetivamos contemplar dois casos clínicos da literatura: o caso Joey (BETTHELHEIM, 1987) e o de Temple Grandin (GRANDIN, T; SCARIANO, M.M, 2010). Ambos tiveram percursos institucionais e nos levam a refletir sobre o lugar dos objetos autísticos e do duplo no tratamento da criança autista e da psicótica — o que acreditamos estar presente nas invenções singulares que as mesmas encontram para habitar a escola.

No mesmo capítulo, acompanharemos um trabalho de mediação escolar. Visaremos, nesse momento, circunscrever o trabalho de uma criança frente ao Outro na direção do laço social, abordando o que pôde se mostrar para a mesma como suplência. Para tanto, investigaremos o conceito de invenção, tal como colocado por autores como Miller (2003), e o de objetos autísticos e duplo, como apresentados por Maleval e outros. A partir desse caso e de fragmentos clínicos, acompanharemos o lugar dos objetos para as crianças, em um projeto de inclusão escolar que não exclua o sujeito.

Capítulo I

O que da inclusão escolar pode vir a convocar a psicanálise.

1.1 Desenvolvimento histórico-jurídico da inclusão escolar nos anos noventa: O que de político pode atravessar e implicar uma contribuição da psicanálise à educação.

A inclusão escolar, hoje, ocorre sob a forma da inserção de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais, preferencialmente, em classes regulares. Tal temática tem levantado discussões, assim como consequências para a escola, para os pais e para o clínico que atua no âmbito escolar. Acreditamos, também, que tais discussões sobre os modos de proceder da educação inclusiva não são sem consequências para o trabalho que a criança pode vir a realizar para estar na escola.

O Tratado da Guatemala (1991) e a Declaração de Salamanca (1994) possuem como propostas a inclusão escolar em classes regulares de alunos considerados portadores de necessidades especiais. Os documentos neles tratados entendem que estes correspondem às pessoas que apresentam: deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou transtornos severos de comportamento. Para ambos os documentos cabe à escola providenciar todo o aparato material possível, para que o objetivo da inclusão escolar seja alcançado, assim como assegurar uma equipe pedagógica especializada, a fim de que a evasão escolar seja evitada. A partir desses dois documentos torna-se evidente que a temática da inclusão escolar encontra-se presente em uma discussão no âmbito internacional.

No contexto do avanço normativo brasileiro, no que tange ao acesso à educação, temos como primeiro marco jurídico a Constituição da República (1988), que garante o direito à escola para todos os cidadãos e critica qualquer apartação que diga respeito à raça, sexo, origem, idade e demais formas de discriminação. O que se pode observar nesse documento é um uso genérico do que vem a ser a inclusão escolar.

Posteriormente à Constituição de 1988, promulgou-se a Lei Nº 7.853/89, que coloca como estatuto de crime sujeito à multa ou prisão qualquer objeção à permanência do aluno em escola pública ou privada devido à sua “deficiência”.

Em 1990 surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Este emerge como uma medida jurídica mais específica quanto à determinada temática já abordada na Constituição. Desse modo, ratifica a garantia de direitos igualitários no ingresso e

permanência na escola. Assim, o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e oferecido gratuitamente, mesmo aos que tenham uma idade não esperada para a série em que for inserido. O ECA assegura também uma educação especializada na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) surge em 1996. O segundo parágrafo do artigo 59 diz que o atendimento especializado para os alunos com alguma “deficiência” pode ocorrer em turmas ou escolas especializadas, no momento em que uma escola regular não tiver meios de oferecer esse atendimento.

Em 2001, o decreto nº 3.956 internaliza (coloca como válido nacionalmente) o que foi proposto na convenção da Guatemala. Tal decreto afirma que manter os alunos com “deficiência” apenas em classes ou escolas especiais, quando a inclusão deles em escolas normais é possível, caminha contra os direitos humanos, já que fere a constituição brasileira.

O decreto nº 6.571/2008 é um dos mais recentes instrumentos jurídicos no contexto da inclusão escolar dos ditos deficientes. Esse decreto está de acordo com o previsto na Constituição Federal quanto ao acesso igualitário à educação e prevê recursos especializados em prol da formação em classes regulares.

Vimos aqui que o decreto de 2001 emerge como um meio de esclarecer alguns pontos da LDB, no que diz respeito ao encaminhamento de determinados alunos às classes especiais; porém, não afirma ser fora da norma essa alternativa. Já a iniciativa do decreto nº 6.571/2008 colocou em lei a extinção das classes especiais, antes destinadas a alunos com algum tipo de “deficiência”. Assim, por um determinado tempo, essas classes não estiveram, previstas por lei.

Contudo, o AEE¹ poderia ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder público. Todavia, não se pode dizer que foram extintas as classes especiais, tanto no ensino privado quanto no público, haja vista os recursos contemplados nesse decreto terem sido, por vezes,

¹O AEE (Atendimento educacional especializado) trata-se do serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que buscam eliminar barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse deve ser articulado com a proposta da escola regular, mesmo que suas atividades se distingam das realizadas em salas de aula de ensino comum. (MEC, 2009)

interpretados como indícios da aceitação do poder público em relação às classes especiais — o que gerou discussão nos âmbitos que debatem a questão da inclusão.

Mesmo havendo discussões sobre o decreto 6.571/2008 e a realização de um seguinte que o tenha revogado, entendemos que este não só representa um avanço jurídico em termos de inclusão, mas também atualiza alguns impasses relativos a tal temática. Ao conferir às classes regulares o estatuto de obrigatoriedade, esse instrumento jurídico parece ter atravessado a instituição escola, produzindo um modo de pensar a inclusão escolar — a escola inclusiva. Por esse viés, podemos dizer que tal instrumento jurídico não é sem consequências para a escola, para os pais, para o clínico e, sobretudo, para a criança.

O decreto 7.611/2011 é a última ferramenta jurídica utilizada no contexto da inclusão escolar, contudo ainda suscita discussões. Por um lado, o artigo 4º afirma que o poder público estimulará o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, garantindo a dupla matrícula; por outro, o parágrafo 1º do artigo 14 diz que, para a educação especial, serão consideradas as matrículas tanto na rede regular de ensino como nas escolas especiais ou pelas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder público.

Ambos os decretos representam impasses presentes no percurso histórico-jurídico da inclusão escolar; porém, o que parece incidir em ambos é o paradigma contemporâneo da educação inclusiva, que atravessa tanto a escola pública quanto a privada.

A práxis da psicanálise atua na singularidade de cada caso e a cada vez, o que nos convoca ao desafio de tomarmos a inclusão escolar como algo para além do aspecto burocrático e universalizante. Por esse viés, no tocante ao que a psicanálise pode contribuir para a educação, torna-se importante problematizar a inclusão escolar como algo a ser realizado a todo custo. Dito de outra forma trata-se de escutar o sujeito que pouco ou nada fala, no lugar em que se observa um aluno a ser incluído.

O objetivo de educar da escola parece se sustentar por tentativas de normalização e normatização, as quais se encontram intimamente relacionadas. Ao falarmos de normalização, estamos nos referindo ao que é eleito pela escola como normal; muitas vezes, trata-se do que pode vir a melhor se aproximar àquele que corresponde às suas normas — “o bom aluno”, “o aluno aplicado”. A normatização

relaciona-se à procura da instituição em estabelecer normas a serem seguidas pelo seu corpo docente e discente, calcadas no que é tido como normal.

A fim de nos atermos aos referências de normalidade que atravessam o discurso escolar atualizando-se em padrões e sanções, podemos nos remeter às noções da estatística. Por esse prisma o que está em jogo no discurso normalizador, melhor dizendo, fora do jogo, são os colocados nos dois cantos da curva não abarcados pela que se denomina normal — a saber, os desvios padrão.

Segundo Canguilhem, uma média que define desvios “*tanto mais raros quanto mais amplos forem é, na verdade, uma norma.*” (CANGUILHEM, 2002, pg. 124). Ao procurar definir o que seria a saúde, tema que lhe era caro, diz que esta “*nada mais é que a indeterminação inicial da capacidade de instituição de novas normas biológicas*” (Idem, pg. 158). A saúde, segundo o autor, constitui certa capacidade de ultrapassar as crises orgânicas para instalar uma ordem fisiológica nova. A tênue diferenciação do que pode vir a constituir o normal e o patológico, denominações chaves da tese dele, se constitui como algo difícil de precisar. A guisa de exemplificar a sua concepção, toma como hipótese a comparação de duas pessoas “simultaneamente” (em referência às médias), argumentando que uma pode manifestar a doença distintamente da outra, demonstrando que aquilo apresentado como patologia em um caso, pode não ser assim caracterizado em outro. Para o filósofo, a norma é individual, referindo-se à capacidade de um ser de se “*adaptar*” ao meio. Canguilhem defende, então, que o patológico não se constitui como contraditório lógico do conceito de normal. A saúde seria a capacidade de lidar com as variações da norma; podemos acrescentar — ao que se apresenta como norma.

De acordo com Canguilhem, o patológico não é ausência de normas, mas a presença de outras vitalmente inferiores, que impossibilitam ao indivíduo viver um modo de vida anterior, permitido aos indivíduos sadios. Vale ressaltar que a psicanálise trabalha com outros conceitos que não o normal e o patológico.

Freud não fala diretamente sobre o que constituiria o normal; essa denominação não aparece em sua obra como um conceito; porém, podemos inferir algumas consequências, a partir de seu ensino. Com o texto “Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade infantil” (1996 [1905]), observamos a desnaturalização do que pode ser classificado como o desenvolvimento normal do sujeito, visto que, na vida adulta, o sujeito não pode se ver livre das marcas inconscientes das satisfações perverso-polimorficas que se atualizam em seu trajeto.

No processo de inclusão escolar, faz-se necessário uma escuta que não encare a criança como portadora de algum déficit, localizando-a à margem das normas educativas. Trata-se, assim, de atentar para o que o sujeito nos fala sobre seu sofrimento, o que pode se transformar em um trabalho construído tanto pela criança quanto pelo clínico, em uma escuta particular e singular, mas não segregadora.

Como vimos, o que diferencia o estado de saúde do patológico é a abertura para possíveis modificações. O que se destaca, para nós, na tese de Canguilhem, é o lugar dado à resposta do sujeito ao que se coloca para o mesmo como norma. Com a clínica das psicoses, temos notícias da possibilidade de mudança do que se mostra fixo, aparentemente imutável para algumas crianças.

A partir da genealogia do saber e do poder, Foucault se debruça sobre a rede de práticas discursivas que atravessaram o sujeito. O biopoder, termo cunhado pelo autor, incidia desde o cuidado com os corpos em âmbito privado às políticas de saúde voltadas para a população, acarretando a díade inclusão e exclusão — calcadas na ideia que ganharia, em um nível crescente, as denominações “o normal e o anormal” e suas derivações. A isso podemos acrescentar “o aluno normal” e o “a ser incluído.”

O poder disciplinar que atua pela sanção normalizadora, através da técnica do exame, alçou âncora na instituição que toma vulto nos séculos XVIII e XIX— a instituição escola. Funcionando como um pequeno tribunal, com regulamentos, sanções próprias e gratificações, a escola valia-se da sanção normalizadora, pois abarcava “toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência)” (FOUCAULT, 2003, pg. 149).

Por meio de análises historiográficas, Philippe Ariès contempla o nascimento e o percurso da escola, salientando que a mesma assentou-se sobre raízes de cunho religioso, constituindo-se como desdobramento da educação religiosa. Podemos acompanhar, na obra do autor, que a escola seguiu tomando a educação como algo para além da educação formal, letrada, tendo em vista que tal instituição parece não prescindir da tentativa de educar, a qual não está somente contemplada na transmissão de conhecimento. Isso nos leva a tomar a educação como um campo que ultrapassa a exclusiva transmissão de conhecimento formal.

Com base no que foi discutido acima, algumas questões são suscitadas: O que está para ser incluído? Quais são os parâmetros que indicam a inclusão de uma criança

ou de um adolescente na classe regular ou especial? Como podemos acompanhar, no decorrer dessa primeira parte da exposição, a inclusão escolar conta com impasses e suscita debates na esfera pública; porém, além disso, produz efeitos para a equipe pedagógica, para os pais e para a criança — o que convoca a psicanálise a atuar nesse contexto. Mas como poderia a psicanálise operar?

Bastos (2004) aponta a “vocalização” para a segregação presente nos sintomas na infância ou na infância com problemas, pois ambos realizam uma alteridade que é repelida e encontra dificuldades em responder a exclusão na qual são objetos. Nesse artigo, a autora aborda a segregação, principalmente, a partir do gozo do Um que vem a ser o gozo que prescindir da referência a um segundo significante, em outras palavras, da referência à alteridade, acarretando, assim, em uma segregação.

Nessa direção, quanto aos numerosos esforços em prol de políticas públicas que contemplem casos como os de autismo e psicose, seja no âmbito da educação ou da saúde mental, Bastos coloca que

“... há um trabalho mais fundamental de se produzir como falante e fazer o gozo passar de um estado de reclusão a alguma forma de articulação e endereçamento. Sem este trabalho, as reformas e retificações do Outro social não rendem tanto, porque cada um tem seu Outro.” (BASTOS, 2004, pg.260)

Vale ressaltar que não se trata de negligenciar a importância das políticas públicas que contemplem possíveis lugares para as crianças autistas e psicóticas; mas, sim, de atentar que tal segregação se constitui por um processo sócio - histórico que não se encontra desvinculado do modo pelo qual opera o sintoma de cada um, no caso da presente pesquisa, a economia de gozo de cada criança.

1.2 O impossível de educar freudiano

Este breve histórico da inclusão escolar nos incita a refletir sobre a educação e seus desdobramentos para o sujeito. Por esse viés, abordaremos a seguir os efeitos das práticas educativas na constituição psíquica da criança, as quais reverberam da vida adulta.

Nos textos “Prefácio à juventude desorientada de Aichhorn” (1996[1925]) e “Análise terminável e interminável (1996 [1937]), Freud aponta três ofícios, os quais, segundo ele, seriam impossíveis: educar, governar e curar.

Como essa posição de Freud pode ser lida através da sua obra? Ater-nos-emos à educação como uma das três profissões colocadas como impossíveis por Freud. Desse modo, faremos uma leitura de outros textos freudianos, os quais, a nosso ver, expressam, a elaboração dessa colocação emblemática, mostrando a sua atualidade na problemática da inclusão escolar.

No texto “Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade infantil”, Freud (1996[1905]) rompe com a concepção de que a sexualidade não pode dizer respeito à criança, uma visão da época vitoriana. A tese de Freud é que não só há sexualidade infantil, como a mesma reverbera na vida do adulto na formação do sintoma. A criança, para ele, é perversa polimorfa, pois é capaz de obter satisfação sexual através de diferentes zonas erógenas.

O artigo “A organização genital infantil” (FREUD, 1996[1923]) surge como uma acréscimo ao texto de 1905. No artigo de 1923, Freud afirma não mais estar convicto quanto à primazia dos órgãos genitais não se encontrar presente na infância. Nessa direção, afirma a existência de uma fase genital. Contudo, nessa fase, a primazia é do falo e a investigação sexual situa-se na lógica ter ou não tê-lo. Será somente na puberdade que as categorias feminino e masculino poderão tomar lugar, assim como as satisfações das pulsões parciais poderão estar a serviço do ato sexual.

As zonas erógenas envolvidas nas satisfações parciais continuam sendo estimuladas e são importantes para a organização genital. A perversão se localiza não só na satisfação sexual dessas zonas, mas também no predomínio delas em detrimento do ato sexual. Já a neurose carrega a satisfação sexual obtida nas zonas erógenas, submetendo-as à organização genital. A partir dessa diferença estrutural, Freud nos diz que a “*neurose é o negativo da perversão*” (FREUD, 1996[1905] pg.157). Fazer calar ou domesticar as pulsões por completo consiste em uma tarefa impossível. A clínica psicanalítica nos mostra o lugar das pulsões parciais nos sintoma neurótico, assim como a importância do auto - erotismo, especialmente nos histéricos.

Podemos afirmar que, mesmo com a incidência do recalque e com a atuação das normas educativas que se apresentam para o psiquismo, algo permanece escapando à

normatização da cultura. Mais adiante, veremos como a neurose faz do progresso civilizatório uma ilusão.²

Freud descreve o período de latência como uma temporalidade marcada pelo declínio do Complexo de Édipo. A sublimação é um dos processos psíquicos que marcam esse período. Nela a corrente sexual não sai de cena, mas é dirigida para domínios que integrem a criança à civilização, como o ingresso escolar.

Já se pode observar em 1905, o que será exposto claramente em 1915: a pulsão não possui objeto específico e a exigência de satisfação é constante. No seminário XI (2008[1963-1964]), ao abordar o pulsional, Lacan nos ensina que aquilo que se impõe como principal, não é o objeto perdido em si, mas sim, os caminhos a serem trilhados a fim de se chegar a este. Na escola, a valorização dos educadores pela finalização das atividades propostas encontra limite, pois o que está em jogo, no que diz respeito à própria satisfação pulsional, é a própria realização da tarefa pela criança, e não somente o resultado final esperado pela equipe pedagógica.

Vale salientar que as correntes perversas presentes na infância não são integralmente encontradas na sexualidade genital. A sublimação é um destino da pulsão que não se funde ao genital. Nesse destino, ocorre um desvio do alvo sexual estritamente dito em direção a fins sociais valorizados. Os atos considerados bons e que permanecem com essa valoração surgem por meio da formação reativa. Ou seja, os pensamentos inconscientes quando alterados em seu oposto, transformam-se em virtude. Esta última, tão valorizada pela sociedade, só pode, portanto, emergir por meio do próprio alvo de correção e educação oriundas da sociedade: as pulsões perversas.

Freud não fala diretamente sobre o que constituiria o normal. Tal denominação não aparece em sua obra como um conceito, porém podemos inferir algumas consequências a partir de seu ensino. Com o texto “Os três ensaios sobre a teoria da sexualidade infantil” (1996 [1905]), podemos observar a desnaturalização do que pode vir a ser classificado como o desenvolvimento normal do sujeito, visto que, na vida adulta, este não pode se ver livre das marcas inconscientes das satisfações perverso-polimorficas que se atualizam em seu trajeto. No processo de inclusão escolar, faz-se necessário uma escuta que possa não encarar a criança como portadora de algum déficit, localizando-a às margens das normas educativas. Trata-se, pois, de atentar para o que o

² No texto “O futuro de uma ilusão” (FREUD, 1996[1927]) o autor propõe uma educação que não seja calcada nas ilusões apontadas por ele, como a religião ou a moral.

sujeito nos diz, a seu modo, sobre o que se passa com ele, o que pode vir a se transformar em trabalho.

Nos textos “O esclarecimento sexual das crianças” (1996 [1907]) e “Sobre as teorias sexuais das crianças” (1996 [1908]), Freud defende uma educação sexual infantil. Ao se afastar do olhar que toma a criança como pura e inocente, ele se posiciona contrariamente aos excessos da educação, no que tange à atividade sexual infantil, e defende que o assunto deve ser tratado com as crianças claramente.

Freud (1996 [1907]) aponta que o modo de proceder de pais e educadores pode estar relacionado ao recalque. Esse último impede que os representantes da sexualidade cheguem à consciência de forma clara. Por esse motivo, Freud, mais tarde, aconselhará que os educadores se submetam à análise. Entretanto, os representantes recalcados encontram uma impossibilidade de emergirem por completo à consciência — o que marca a constituição do sujeito neurótico. Dessa forma, tanto os pais quanto os educadores submetidos à análise não estariam livres de dificuldades no que tange ao esclarecimento sexual das crianças.

Em “O esclarecimento sexual das crianças”, Freud afirma (1996 [1907] pg.18) que as reprovações às atividades sexuais da criança podem constituir um ponto de cisão do aparelho psíquico. Nessa direção, o que é rechaçado pelos pais faz parte do inconsciente recalçado, ao passo que as ações valorizadas passam a se localizar na esfera consciente. Esse texto elucida bem como o mecanismo do recalque incide sobre a linguagem. Através da palavra do outro, de suma importância para a criança, é que uma palavra da mesma pode ser inibida. Suas indagações e tentativas de responder ao enigma sexual são respondidas por pais e educadores através de fábulas ou reprovações. Esses pensamentos acabam por sofrer os efeitos da linguagem, ao se transformarem em representações rechaçadas pela consciência. Dessa forma, os pensamentos criticados pela educação não são abolidos e participam do inconsciente como aquele no qual habita o que não pode ser dito.

“Estou convicto de que nenhuma criança — pelo menos nenhuma que seja mentalmente normal e menos ainda as bem dotadas intelectualmente — pode evitar o interesse pelos problemas do sexo nos anos anteriores à puberdade.” (FREUD, 1996 [1907] pg.191).

No período de latência há um certo distanciamento da criança em relação aos seus mais próximos, um voltar-se para o seu mundo interno. A “pulsão de saber”, presente nos questionamentos típicos desse período, pode ser observada nas indagações

aos adultos sobre os objetos, sua própria origem, seu sexo e o oposto. Tal incitação ao saber proporciona à criança uma independência maior em relação ao mundo externo, que vai progressivamente sendo constituída com o posicionamento da mesma no simbólico.

No decorrer dos textos freudianos, observamos o lugar da vida sexual na neurose, o que nos mostra que não é sem consequências a incidência da educação nessa investigação sobre o sexo. Em alguns momentos de sua obra, Freud procurou estabelecer modos pelos quais a psicanálise poderia se aproximar da educação, como veremos a seguir.

O conceito de sublimação foi um dos caminhos que estabeleceu esse diálogo. A sublimação é colocada por Freud como um dos destinos da pulsão, além do recalque, do retorno em direção ao próprio eu e da reversão em seu oposto (1996[1915]). A sublimação possui natureza sexual e visa atingir a satisfação lograda através de um objeto. Porém, a pulsão não possui objeto definido e derradeiro que possa fazer um par com a mesma, tal objeto encontra-se perdido por excelência. A suposta primeira experiência de satisfação encontra a impossibilidade de reprodução. Para Freud, o objeto encontra-se perdido, de modo que, o sujeito possa vir a estabelecer vínculos com outros objetos, os quais, de certa forma, atualizam as satisfações que marcaram o psiquismo. Será a distância entre a satisfação obtida e a almejada que moverá o sujeito em busca da obtenção de prazer. Através de uma trama de elementos discretos – a saber, uma rede de significantes que em si nada significam, mas que a partir de conexões podem vir a produzir sentido, o sujeito realiza o seu percurso, buscando uma satisfação que não lhe deixa de ser familiar.

A peculiaridade da sublimação está no fato de a moção sexual permanecer constante, mas o objeto não ser propriamente o sexual. O desenvolvimento de habilidades intelectuais ou artísticas é exemplo da sublimação, tendo em vista que a pulsão sexual continua atuante, mas os objetos a serem almejados são outros que não os estritamente sexuais. As práticas educativas podem, então, por via da sublimação, vir a lograr frutos.

Freud ainda se mostra esperançoso frente à educação no texto “O interesse científico da psicanálise”. Para ele, o educador encontra limites no projeto educacional devido ao esquecimento dos processos inerentes à vida infantil. Sendo assim, a psicanálise poderia se inserir na educação, observando e esclarecendo o quanto as práticas educativas podem ocorrer de forma avessa ao que é típico da infância, de modo

prejudicial ao seu “desenvolvimento” (FREUD, 1996 [1913]. pg.169). Uma das mais importantes tarefas educativas é a de restringir e submeter a pulsão sexual à reprodução; um querer individual que concorde com os fins sociais. (FREUD, 1996 [1916-1917], pg. 210).

No momento das conferências introdutórias à psicanálise, observamos as críticas de Freud aos excessos da educação, o que em sua época era proeminente. Contudo, Freud ainda parecia vislumbrar que a educação, ao se tornar ciente da gravidade do seu alto poder coercitivo danoso à vida infantil, poderia encontrar modos de atuação que não provocassem um mal-estar na criança. Todavia, com o advento da pulsão de morte e suas consequências na teoria freudiana, Freud defenderá que o mal-estar é constitutivo, de maneira que não há como aplacá-lo totalmente — o que aponta para o que há de incivilizável na pulsão, conferindo radicalidade ao impossível de educar.

1.3 O advento da pulsão de morte na teoria freudiana e suas consequências para a educação

O texto “Além do princípio do prazer”, de 1920, marca o advento da pulsão de morte na teoria freudiana. Até a emergência desse texto, Freud colocava o princípio do prazer como aquele que regia, predominantemente, o aparelho psíquico. Por esse princípio, o sujeito busca o prazer e / ou a redução do desprazer. A dualidade anterior era caracterizada pela oposição entre pulsões sexuais versus pulsões egoicas. Contudo, no texto “Uma introdução ao narcisismo”, de 1914, o ego aparece como um objeto de investimento da pulsão sexual.

Esse passo de Freud já colocava em questão a dualidade entre a pulsão sexual e a pulsão do ego, tendo em vista que o ego, enquanto objeto de investimento libidinal, está sob o domínio da pulsão sexual. Porém, será somente com a construção do conceito de pulsão de morte que um novo dualismo poderá tomar lugar. Freud, então, reúne as pulsões sexuais às pulsões do ego ou de autoconervação, em oposição às pulsões de morte, mantendo o dualismo característico de sua teoria.

De acordo com Freud, (1920) todo ser vivo tende a retornar ao seu estado inorgânico. Nessa direção, entende-se que a morte se dá por causas internas, pois a vida caminha em sua direção. O conceito de pulsão de morte só se torna possível a partir da própria escuta de Freud: o jogo do *fort-da*, a reação terapêutica negativa e os sonhos traumáticos. Afirmar a dualidade entre pulsão de vida e pulsão de morte não significa

dizer que ambas não caminham entrelaçadas. O princípio do prazer atua na hiância entre a satisfação obtida e a que se encontra *a priori* fracassada (o encontro com o objeto perdido), postergando, assim, a satisfação completa correlata à morte do sujeito.

Freud discorre sobre o jogo do *fort-da* a partir da observação de seu neto nos momentos posteriores à partida de sua mãe. O infante brincava com um carretel e pronunciava o fonema (ooó) que foi interpretado pelos seus pais e por Freud como *fort* (embora) e *da* (aqui). O que Freud pôde depreender desse jogo diz respeito à simbolização da ausência da mãe. Freud afirma, então, que há algo do campo do domínio da partida da mãe, quando o infante brinca com o carretel. Já, para Lacan, a criança é o próprio carretel, ela é o objeto.

“Ele se exercita com a ajuda de um carretelzinho, quer dizer, com o objeto a. A função desse exercício com esse objeto se refere a uma alienação, e não qualquer suposto domínio, do qual mal se vê o que o aumentaria numa repetição indefinida, ao passo que a repetição indefinida de que se trata manifesta a vacilação radical do sujeito.” (LACAN,2008[1964], pg.232).

Como coloca Freud (FREUD, [1996]1920), a compulsão à repetição não se situa na esfera do princípio do prazer. Assim, não se trata somente de estabelecer controle sobre a ausência da mãe, e sim, de uma repetição que movimenta o pulsional, procurando contornar o objeto *a*, que marca um vazio, (Lacan, 2008[1964], pg.67) em uma tentativa de exteriorizá-lo.

A fim de contemplarmos tal colocação de Lacan, faz-se necessário explicitar a diferenciação que ele faz da repetição em *automatôn* e *tique*. O primeiro termo refere-se ao que Freud mencionara, antes de 1920, quanto à repetição correlata à satisfação da ordem do princípio do prazer. Quanto à denominação *tique*, surge daquilo que Freud elaborou na tentativa de dar conta dos sonhos traumáticos, cuja incidência não trazia consigo nenhum caráter prazeroso.

Lacan irá dizer, então, que aí há um encontro com o real, com o impossível que escapa à simbolização (Idem, pg. 59). Freud toma a brincadeira do *fort-da* a fim de explicitar a atuação da pulsão de morte, haja vista o seu caráter desprazeroso experienciado com a repetição da saída da mãe. Essa tentativa de representação da ausência da mãe comporta, então, uma mescla entre pulsão de morte e pulsão de vida. Contudo, há algo que escapa ao princípio do prazer envolvido na simbolização da ausência da mãe. Nessa direção, Lacan coloca que:

“O real está para além do automatôn, do retorno, da volta, da insistência dos signos aos quais nos vemos comandados pelo princípio do prazer. O real é o que vige sempre por trás do automatôn, e do qual é evidente, em toda pesquisa de Freud, que é do que ele cuida.”

A civilização só se torna possível através da instauração do simbólico, o qual inscreve o sujeito na linguagem e no regime de trocas vigente em uma cultura. A educação que pode funcionar como tentativa de domínio regulado à vida pulsional e que se faz valer através da linguagem e do discurso, em certa maneira, falha, pois a linguagem comporta também o real.

A análise dos sonhos traumáticos emerge no contexto da Primeira Guerra Mundial. Nesse conflito bélico, armamentos inéditos que contavam com um poder de destruição em larga escala foram utilizados. A população que participou diretamente do conflito não contava com recursos psíquicos capazes de representar o que fora experienciado, pois não havia representantes que pudessem se ligar ao que estava sendo vivenciado.

Os sujeitos que passaram pelo combate apresentavam sonhos traumáticos, que só faziam repetir o sofrimento, sendo difícil remontar o fenômeno à atuação do princípio do prazer. Trata-se do que Freud denominou como compulsão à repetição. A distinção entre medo, ansiedade e susto (FREUD, [1996]1920) auxilia na compreensão do trauma. No medo, o objeto já é de certa forma conhecido pelo sujeito, ao passo que, no susto, o objeto e a situação não lhe são familiares. A ansiedade se constitui, então, como uma preparação psíquica que faz do acontecimento traumático algo que possa ser perlaborado.

A pulsão de morte faz do progresso civilizatório uma utopia, questionando, inclusive, o amor ao próximo tal como apresentado pelo Evangelho. O texto “O mal-estar na civilização”, de 1930, mostra o quanto a idílica evolução da sociedade para o “bem” supremo encontra-se, desde o princípio, fracassada, haja vista as vicissitudes da pulsão de morte.

A tese de Freud (1996 [1930]) é a de que há um mal - estar na cultura, devido ao antagonismo entre as exigências da pulsão e a civilização que procura suprimir as mesmas, assim como às consequências inerentes à pulsão de morte. Nesse texto, Freud não distingue civilização de cultura, pois a última conta com dois vieses de atuação. Um

referente ao conjunto de saber e poder que foi e é necessário para que a natureza seja dominada. A alteridade corresponde à formação e manutenção de organizações responsáveis pela garantia das relações sociais, por meio de leis e normas. O diferencial do sujeito em relação aos outros animais reside na sua inserção no *sócius* que ocorre através da inserção no simbólico.

Contudo, a entrada na civilização só se efetua à custa da domesticação da pulsão. Freud utiliza a expressão “*sua majestade bebê*”, ao abordar o momento no qual a criança se encontra quase que plena em relação ao amor das figuras parentais, assim como se satisfaz com seu próprio corpo. Para que ela possa se inserir no simbólico, é preciso que renuncie a este lugar de “*majestade bebê*”. Como já vimos, as pulsões parciais perversas vão progressivamente se direcionando para objetos que não se encontram mais no seu próprio corpo, e sim, no outro. Ao perceber que o amor dos pais não se encontra exclusivamente voltado para ela, um trabalho em direção ao laço social coloca-se quase como um imperativo.

O processo civilizatório não abdica dessa censura à pulsão sexual auto - erótica, pois, a fim de se viver em sociedade, faz-se necessário uma volta para o mundo externo. Como já foi abordado, a sublimação é um dos destinos da pulsão, o qual possibilita a integração social, oferecendo novos trajetos pulsionais constituintes da construção de um laço social.

Ao abordar o superego e o ideal de ego em “O ego e o id” (1996[1923]), Freud não estabelece uma diferença clara entre ambos, ao situá-los como herdeiros do complexo de Édipo. Assim, será somente, mais tarde, esclarecido a constituição do segundo por identificação e, do primeiro, como relativo à pulsão de morte

O investimento libidinal nos pais e a ameaça da perda de amor deles estão presentes na constituição da identificação. Os castigos, as proibições oriundas tanto dos pais quanto das autoridades próximas, como os educadores, fortalecem esse ideal. A sexualidade infantil acaba por ser recalçada, pois não encontra-se mais de acordo com as exigências do ideal de ego/superego. Entretanto, a necessidade de uma coerção externa passa a funcionar como algo suplementar, pois o superego encarrega-se de punir as partes do ego que não estejam afins com o que é permitido pela consciência.

Posteriormente, Freud distingue o ideal de ego do superego. Na conferência XXXII, “A dissecação da personalidade psíquica” (1996[1932-1936]), ele afirma que o superego é uma instância psíquica severa e punitiva para com o ego, assim como estabelece a formação e atuação desse, situando-o independente do ego. A melancolia,

especialmente os surtos melancólicos, mostram o quanto o superego severo e cruel funciona de modo autônomo, ou seja, não referenciado à herança parental. O superego, assim, é pura cultura de pulsão de morte. (FREUD, 1996[1923], pg.66)

Os efeitos do avanço da cultura não são sem consequências para o psíquico, visto que a busca pela satisfação pulsional não é anulada, seja na vida da criança ou do adulto. O ingresso escolar, tratado pela sociedade como um percurso normal a ser seguido pela criança, não se apresenta para a mesma como natural; e sim, como algo inerente e imposto pela cultura, conferindo impasses à satisfação pulsional. O ideal de “bom aluno”, expresso em obter boas notas, ser comportado e educado — sustentado pela equipe pedagógica — encontra seu limite no caráter indomável da pulsão. Assim, tanto a instituição escola quanto a criança (aluno) ficam às voltas com o “impossível de educar”. A tentativa de alcançar esse ideal impossível de ser logrado só faz aumentar as exigências superegoicas que flagelam o eu. É preciso, então, que a criança realize um trabalho psíquico frente às demandas educacionais.

Vale ressaltar que o projeto de inclusão escolar não consiste na garantia de uma alteração abrupta na estrutura escolar. A não adequação às normas, por parte das crianças envolvidas na inclusão, pode implicar em um recuo da escola frente ao que se coloca para essa como um “caso perdido” — uma resposta ao real via impotência.³

Podemos depreender, então, que após a construção dos conceitos de pulsão de morte e superego, as perspectivas freudiana favoráveis à educação se tornaram quase que insustentáveis. Anteriormente ao advento de tais conceitos, encontramos, na obra freudiana, considerações, reprovações e modos de procedimento indicados para a educação.

O artigo “Análise terminável e interminável” (FREUD, 1996 [1937]) aborda a questão do término da análise e a inconstância de resultados, por mais que os objetivos de cura e de felicidade não estejam diretamente em questão em uma análise. Há, portanto, sempre algo que foge à teorização no campo da clínica. Isso que escapa diz respeito tanto à constituição psíquica do analisando quanto do analista. Nesse mesmo artigo, Freud confere outro estatuto à psicanálise, situando-a como uma profissão impossível, ao lado de governar e educar.

No seu prefácio a Aichorn, Freud coloca a educação como uma tarefa impossível, afirmação ratificada posteriormente, mas não deixa de afirmar que essa posição não

³ Abordaremos tal possível resposta da tarefa educacional frente ao real, no segundo capítulo.

deve ser encarada como motivo que justifique o desinteresse da psicanálise pela tarefa educacional. “nenhuma das aplicações da psicanálise, atraiu tantos colaboradores capazes quanto seu emprego na teoria e na prática da educação.” (1996[1927],pg.307)

O impossível de educar, que abordamos aqui como ligado à característica indomável da pulsão, confere limites tanto à educação quanto ao interesse da psicanálise por esta. Contudo, não se trata da desvalorização dessas práticas, mas sim de atentar para o reconhecimento de tais limites. Reconhecê-los não significa recuar diante das tarefas adjetivadas de impossíveis por Freud. Nessa direção, qual seria o lugar da psicanálise no que tange à educação? Essa indagação acompanha o percurso da presente pesquisa e será contemplada, mais detidamente, no terceiro capítulo, no que diz respeito à contribuição da práxis psicanalítica para a inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas.

1.4 A civilização na constituição do sujeito

A crítica de Freud aos excessos da educação envolve tanto o processo civilizatório quanto a moral, por vezes repressora, que constituem a sociedade moderna e contemporânea. Contudo, qual seria o possível lugar da civilização e da educação na constituição do sujeito?

O texto “Totem e tabu” (FREUD, 1996[1913]), que fala do mito construído por Freud, busca abordar as origens da cultura com recursos teóricos não só psicanalíticos, como também antropológicos. A palavra “tabu” significa misterioso, impuro, proibido, mas também sagrado. O que é visto por uma sociedade deve guardar o aviso de que não deve ser tocado, tendo em vista que se trata de algo temido e, ao mesmo tempo, sagrado. Para Freud, “os demônios” que habitam o tabu dizem respeito às projeções das pulsões que podem vir a ameaçarem a sociedade. O tabu poderia consistir em uma variedade de coisas que variavam desde uma árvore a outro objeto qualquer. O toque no tabu poderia acarretar algo de grande risco devido ao seu poder, que se manifestaria no momento em que um indivíduo burlasse a lei de não tocá-lo. Assim como os códigos de lei, o tabu procura barrar ações contrárias à uma certa manutenção da ordem social.

As penalidades decorrentes da violação do tabu eram atribuídas, primeiramente, ao próprio tabu. Posteriormente, a punição viria dos deuses, a partir do momento no qual eles foram vinculados ao tabu. O tempo que culminou com a punição realizada pela própria sociedade encontra-se próximo ao nosso sistema de leis e normas, no qual a

sociedade representada pelo judiciário dita a pena a ser cumprida pelo réu. Um outro exemplo reside na instituição moderna escolar, marcada por normas escolares. O tabu, assim como as leis da contemporaneidade, encontra sua eficácia no temor causado aos indivíduos. O tabu provocava temor, ao restringir o acesso ao que seria o prazer ou a liberdade, dentre outras possibilidades de satisfazer a pulsão.

Ultrapassar as regras relativas ao tabu acarretava em uma punição. O indivíduo deveria ser punido, pois o seu ato era a manifestação de impulsos inconscientes, que poderiam levar a uma desordem capaz de desestruturar um grupo, poderíamos acrescentar – uma instituição. O tabu emerge, portanto, como algo não somente coercitivo, mas também como elemento de coesão. O responsável pela violação do tabu tornava-se, ao mesmo tempo, um tabu; essa medida procurava garantir que os demais não agissem de forma semelhante.

Mesmo com uma sociedade organizada de modo coercitivo através da proibição do tabu, o desejo de violá-lo escapa às suas leis. A própria proibição da aproximação ao tabu suscitava o desejo de violá-lo. Até mesmo os mais favoráveis às regras sociais não estavam imunes a tal desejo.

Essa ambivalência de sentimentos em relação ao tabu, que proporciona uma organização social, também pode ser encontrada no mito da hordem primeva. Esse fala de um pai tirano e arbitrário que exigia exclusividade das mulheres e a submissão dos seus filhos. Tal pai é, ao mesmo tempo, odiado e admirado; e assim será visto pelas gerações seguintes. Esse panorama acarreta o assassinato do pai da horda, sendo o corpo do pai ingerido em uma refeição totêmica. No momento em que o ódio é satisfeito com o parricídio, torna-se possível a identificação dos filhos com o pai, agora, morto.

Ao corporificar a figura do pai morto, o totem torna-o mais presente. Poderes ilimitados são concedidos ao pai assassinado. O animal totêmico emerge como seu substituto; a relação com esse totem ultrapassa a manifestação de um possível remorso. Trata-se, pois, da possibilidade de uma reconciliação com o pai e um apaziguamento do sentimento de culpa.

A sociedade primitiva se organizava por meio de dois tabus que são correspondentes aos desejos recalcados no complexo edípico: o tabu da agressividade (parricídio) e o sexual (incesto). De acordo com Freud, a religião totêmica só pôde advir do sentimento de culpa que clamava por alívio; e a religião permanecerá se estabelecendo através pelo remorso do parricídio. O deus onipotente, onipresente e todo poderoso, quando se torna carne, é traído e assassinado por seus filhos. Ao retomar a

sua condição de deus, é glorificado e assume seu poder através de um perdão – um apaziguamento do sentimento de culpa dos filhos pelo o que fizeram. Enquanto deus, todos os poderes lhe são atribuídos, assim como a ordem de todas as coisas. A moralidade, que caminha ao lado da religião, surge também como uma exigência da sociedade e punição do sentimento de culpa.

Através do pai morto pode-se desejar obter outras mulheres anteriormente subjulgadas ao líder tirânico, que gozava de um suposto acesso irrestrito a elas. Dessa forma, a circulação das mulheres, a circulação e a própria instauração do desejo só se torna possível com o pai assassinado, assim como a renúncia pulsional do incesto e do parricídio. O totem marca, pois, os efeitos da mortificação do pai, ou seja, da instituição de uma lei, do simbólico. Este evento mítico faz instaurar um laço social possível, ao possibilitar investimentos libidinais com o outro através de um interdito. Podemos dizer que esse tem como consequência impedir uma satisfação de outra ordem que não a regida pelo princípio do prazer –o gozo, propiciado pela via do pai que gozava de todas as mulheres. Vale acrescentar que a dupla interdição não se torna responsável pela eliminação do gozo, pois tanto o incesto quanto o parricídio passam a se localizar, a partir de então, na esfera inconsciente. A representação do pai morto se constitui, dessa maneira, como uma mediação à satisfação irrestrita.

O que vem a se constituir para o sujeito como felicidade se deve ao princípio do prazer, ou seja, à satisfação sexual. Porém, o mundo externo coloca-se como um dos fatores que fazem da pulsão algo impossível de ser satisfeito por completo. Decore daí um mal-estar na cultura. O superego também é responsável por esse impedimento à satisfação, provocando uma satisfação de outra ordem, a saber, o gozo. A civilização só pode advir com a renúncia pulsional, fazendo com que o coletivo se sobreponha ao que é da esfera individual. Para Freud, a humanidade não se caracterizaria por um desenvolvimento no qual a barbárie daria lugar a um mundo pacífico, pois a autodestrutividade, o gozo de cada um, não pode ser abolido do sujeito.

A agressividade não pode estar voltada inteiramente para o mundo externo. Em decorrência disso, há um redirecionamento dessa para o ego, assumida pelo superego. Será, então, a instância superegoica a responsável pela autopunição. A destrutividade não satisfeita, quando dirigida ao mundo interno, encontra uma via de satisfação na autopunição. Assim, o sentimento de culpa advém dessa relação entre o superego punitivo e o ego.

“A civilização, portanto, consegue dominar o perigoso desejo de agressão do indivíduo, enfraquecendo-o, desarmando-o e estabelecendo no seu interior uma guarnição numa cidade conquistada.” (FREUD,1996[1929], pg.127)

Em um primeiro momento, o sentimento de culpa pode derivar da tomada de consciência da realização de algo mau. Contudo, a culpa pode emergir através da intencionalidade do ato. O julgamento do que vem a ser o “bom” e o “mau” não é inato. O que se coloca como questão na atribuição desses adjetivos é a dependência do sujeito com o outro. O que se apresenta para o sujeito como “mau” fala da ameaça da perda de amor. (FREUD, 1996[1929], pg. 128)

O sentimento de culpa, portanto, vai mais além da existência concreta de uma autoridade, quando a mesma é internalizada. Dessa forma, esse sentimento não diz respeito a um ato a priori qualificado como bom ou mal, mas sim à própria intenção do ato, haja vista que nada se pode esconder da vigilância do superego. Assim, Freud pôde afirmar que a culpa preexiste ao crime. O sentimento de culpa, então, não tem início com a ação criminosa, e sim se intensifica com ela, ao proporcionar algo de real ao sentimento inconsciente.

Lacan (1988[1959-1960], pg.563) articula o pai morto ao significante do Nome do pai, que enquanto significante nada é em si, não se tratando, portanto, de encarnar a lei, mas de representá-la na constituição do sujeito, concedendo limites ao gozo. Como veremos no capítulo seguinte, o significante paterno falha em se inscrever na psicose, o que acarreta impasses na construção da alteridade e do laço social em tal estrutura, assim como na inserção das crianças psicóticas na escola.

Trata-se, pois, da renúncia ao gozo incestuoso, dito de outro modo, um consentimento em perde-lo. Isto faz com que se instaure a marca da castração, separando o impossível a ser alcançado daquilo que se viabiliza daí por diante – o gozo fálico. Assim, constitui-se a distância entre o almejavél e o possível– razão do desejo unido à lei. Nessa direção, no seminário XVII, Lacan (1992[1969-1970], pg.113) afirma que Freud articula o pai primevo como um impossível, pois é impossível gozar de todas as mulheres, e que é a partir da morte do pai que se edifica a interdição do gozo do objeto supremo identificado à mãe.

1.5 Pedagogia e educação: diferenças e aproximações.

Atemo-nos até agora ao impossível de educar freudiano; e podemos afirmar que Freud, ao falar sobre a educação, tomava-a como um campo amplo, não restringindo-a às práticas escolares. Tratava-se daquilo que das marcas simbólicas, dos traços, podem vir a ser transmitidos pela escola, pela cultura ou por aqueles que se situem no lugar do Outro. Isso nos faz avançar na problemática que a formulação do impossível de educar nos delega – a saber, quais seriam as possíveis diferenças e os pontos de atravessamentos entre a educação e as práticas escolares; em outras palavras, à pedagogia? Seria essa disciplina um atenuante para a impossibilidade da educação? Pretendemos discutir tais questionamentos a seguir.

Como visto anteriormente, o processo civilizatório impõe ao sujeito uma renúncia pulsional, ou seja, o impossibilita da completa e derradeira satisfação. Freud, um homem da era vitoriana, pôde ver na civilização um grande fator para a constituição da neurose; contudo, a cultura, no mesmo golpe que faz instalar a neurose como um dos impedimentos à satisfação da pulsão, também funciona como uma abertura à atuação do princípio do prazer e do desejo. Partilhando da ideia desse possível lugar da cultura na constituição do sujeito, Manso de Barros (2009), remetendo-se ao “Projeto para uma psicologia científica” (Freud, 1895), confere à educação o lugar de proporcionar ao sujeito o processo de pensamento, construindo vias, ductos para a satisfação da pulsão. Isto porque

“A capacidade de suportar o aumento da excitação sem a procura imediata da descarga é o que possibilita à criança o processo de pensamento. Dito de outro modo, o pensar se dá no intervalo de tempo entre estímulo e descarga. A criança deve tolerar o desconforto (mal – estar), para transformá-lo em aprendizagem, ou melhor, em palavras, em forma de estabelecer laços sociais e, assim promover a cultura.”
Manso de Barros (2009, pg. 33)

Trata-se, portanto, do preço pago pelo sujeito a fim de poder usufruir das demais satisfações proporcionadas pela cultura. Vale destacar que Manso de Barros não nega o caráter impossível da educação tal como trabalhado por nós anteriormente; mas, não deixa de salientar o lugar que a educação pode vir a ocupar na constituição do sujeito e na construção do laço social; concepção essa que nos é cara. Tomando tal direcionamento, a autora diferencia a educação da pedagogia.

“Quero apontar que a educação no sujeito pela via da linguagem (afeto) – entendo aqui por educação aquela que antecede e suplanta a pedagogia, ou seja, a mera passagem de regras e normas de condutas válidas universalmente e voltadas para a adaptação.” (2009, pg.37)

A escola é responsável por transmitir conhecimento, mas parece que não só o acúmulo desse, de forma passiva, está em questão. A demanda educativa pressupõe o trabalho de um sujeito do desejo que irá buscar o conhecimento. A pergunta que fica para os aprendizes é: o que o educador quer de mim? (O que o Outro quer de mim?) Contudo, satisfazer o que o Outro quer do sujeito diz respeito a uma condição objetal. Porém, a resposta à demanda do Outro pode se constituir como um trabalho do sujeito frente ao Outro e à sua própria condição objetal que lhe é inerente.

Assim, a demanda educativa pode pressupor na criança um sujeito do desejo que seria capaz de metaforizar tal demanda. Assim, caberia à criança transformar a demanda educativa em um modo próprio de se apropriar do ensino, transformando-a em desejo de outra coisa. Entretanto, por vezes, a demanda educativa na instituição escola pode se mostrar excessiva, de modo a não permitir um lugar "vazio" no ensino que possibilite a produção da aprendizagem. Isto pode se apresentar como uma exigência advinda dos ideais da mesma, o que pode vir a proporcionar às crianças a inibição ou a pura repetição dos conteúdos escolares.

A práxis da educação pode ser, por certo viés, entendida como uma transmissão de saber que advém do Outro. Desse modo, aquele a ser ensinado recebe um traço do Outro e é na medida em que se apega a tal traço que poderá vir a nele se alienar, distanciando-se, em certa medida, daquele que sustentou o lugar do Outro. Destaca-se a palavra “assemelha-se”, pois o sujeito em vias de advir responde parcialmente à demanda do Outro. Insere-se, assim, a dimensão da diferença, no momento em que a criança pode vir a fazer outra coisa que não buscar responder fielmente à demanda do adulto. Será nesse processo que algo pode vir a restar, a cair, instaurando o vazio que marca a constituição do sujeito do desejo – tão caro à educação e à psicanálise.

Na transmissão implicada na práxis da educação, ou, no ato educativo, nas palavras de Lajonquiére (2009), um traço é transmitido, buscando assemelhar, dito de outro modo, educar, ao formatar àquele que aparece como diferente, tornando-o semelhante. Contudo, no mesmo golpe, o torna diferente, já que o saber, agenciado por aquele que se deixa educar, revela-se parcial, ou seja, não constitui uma resposta conclusiva à pergunta pelo desejo do Outro.

Quando se ensina algo a uma criança, por um lado, a fantasia do adulto comparece, fazendo com que a iniciativa do ato educativo diga respeito ao seu próprio desejo; de outro, transmite-se uma lógica operativa que transcende tal campo, e por quê? Pois se trata da transmissão de um fragmento cultural, de algo que está para todos, cabendo a cada um se haver com isso, o que faz com que o estar da criança na escola, até mesmo, o seu aprendizado, constitua-se como uma oferta de laço social.

Vale destacar que, no processo abordado acima, temos o sujeito como efeito da operação da falta no Outro, que leva consigo a diferença que estava em questão no início do processo educativo (entre aluno e professor). Nessa direção, podemos dizer que a educação comporta uma transmissão, mas não se exaure nela e, até mesmo, coloca-se em cheque quando as práticas pedagógicas ortopédicas entram em cena. A educação, assim, ultrapassa as práticas pedagógicas; mas pode, também, por vezes, se mesclar ou até se efetuar por essas, como nos métodos rígidos de aprendizagem presentes, frequentemente, na escola. Contudo, por mais que haja aproximações, faz-se necessária a diferenciação entre a pedagogia e a educação no que tange às consequências de ambas para o sujeito.

Kohan (2009[2008]) retoma o filósofo Rancière, autor de o “Mestre ignorante” (2004), a fim de traçar diferenças entre a educação e a pedagogia. Para Kohan, a pedagogia compreende o domínio da polícia e da filoletheia nas instituições educacionais, ao passo que a educação poder ser aproximada da política, seguindo a direção do que ele defende por filosofia.

Com vistas a adentrarmos nesse ponto, explicitaremos a distinção realizada por Rancière (2002) entre política e polícia. Para o filósofo, a primeira se opõe a tudo o que corriqueiramente se entende por política, ou seja, o Estado, a democracia e seu aparato técnico-burocrático. Isso porque política, para Rancière, não pode comportar um sistema hierárquico que se autodenomina igualitário. Para o autor, a política acontece quando se tem a diversidade no horizonte e a não hierarquia, assim como certos movimentos políticos ditos autônomos. Rancière defende que o que vivemos hoje, na maioria das vezes, na cena política, é da ordem da polícia; poderíamos dizer, de uma política policialesca. Pode-se exemplificar a repressão oriunda da política de Estado aos movimentos populares que foram às ruas em 2013.

Traçada a diferenciação entre política e polícia, ater-nos-emos sobre a filoletheia. A Aletheia, ἀλήθεια, em grego, significa verdade. Trata-se de um conceito filosófico que se refere à correspondência entre os fatos e a realidade. Literalmente, a palavra

significa "aquilo que não está oculto", "aquilo que é evidente", o que é "verdadeiro". Assim, a filoaletheia refere-se à reprodução dos sistemas, categorias e conceitos filosóficos que impedem a criação do novo, preocupando-se somente em reproduzir determinada explicação sobre isso ou aquilo em moldes ortopédicos. Já a filosofia, quando não marcada pela filoaletheia, pode comportar o desigual, apontando para o questionamento do que parece estar dado *a priori*. Nessa direção, Kohan coloca que a pedagogia, e não a educação, está ao lado da polícia e da filoaletheia.

O livro "O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual" (RANCIÈRE, 2002) questiona e discute as consequências do progresso racional sobre a educação. Para tanto, utiliza-se da história de Jacobt (1818). Trata-se de um autor francês com o qual alguns estudantes holandeses desejavam ter aulas, mas ambos não compreendiam uma língua em comum que pudesse possibilitar o ensino, a transmissão. Foi por meio de uma edição bilíngue da obra "Telêmaco" que a aproximação entre eles foi possível.

Partindo dessa história, algumas questões importantes que o livro coloca são – faz-se necessário uma explicação para além da leitura do texto? Qual o papel do mestre nessa experiência ao expor e até, talvez, impor um outro raciocínio àquela experiência na tentativa de vir a esclarecer algo? Seria o mestre um simples reproduzidor do que já havia sido realizado? Rancière vale-se dessa história para questionar o lugar hierárquico muitas vezes ocupado pelo professor como aquele detentor de um saber a ser transmitido fielmente; professor ainda como aquele que ocupa o lugar de patrão produtor de fábricas de progresso e capital.

Trata-se, pois, de uma crítica à falta de diálogo entre professor e aluno ou de respeito à singularidade de cada um, junto com a possibilidade de o próprio professor aprender com o que o aluno pode vir a lhe ensinar. Quanto ao lugar ocupado pelo professor, Rancière propõe o de orientador de um caminho apontado pelo próprio aluno. Trata-se daquele que se situa em um outro lugar diante da obra, haja vista ela já ter passado em um momento outro. A proposta de Rancière é a de que essa certa distância entre o professor e aquilo a ser transmitido pode vir a abrir possibilidades outras de leitura da obra.

Poderíamos afirmar, no bojo da presente pesquisa, que se trata da aposta de que o aluno

/ a criança possa vir a inventar algo na escola a partir da sua própria singularidade – o que pode ser um ponto de partida para a aprendizagem

“A revelação que acometeu Joseph Jacot se relaciona ao seguinte: é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer a incapacidade de compreender.”

Fragmento 1: Maria é uma aluna que cursa a educação infantil. O projeto pedagógico proposto à sua série referia-se à descoberta das partes do corpo, sendo a turma de Maria responsável pela investigação das potencialidades e habilidades das mãos. Certo dia, Maria levou uma colher para a sala de aula. Nesse instante, a professora pôde interpretar tal gesto não como algo desprovido de qualquer lógica, mas sim como um indício de que Maria, ao seu modo, estava inserida no projeto pedagógico. A professora, então, escreveu em um grande papel, exposto na sala de aula, assim como colocou no jornal da escola a ação de Maria como desencadeadora do projeto. Em uma reunião com a coordenadora pedagógica e a mediadora escolar, a qual buscava dar voz à professora, assim como notificar o seu lugar como educadora, diz a professora *“ela deu o start do projeto; agora, estou pensando como a culinária pode ser inserida no projeto desse ano, acho uma boa ideia”*.

1.6 O que nos ensina a experiência da École de Bonneuil Sur-Marne

Vimos, então, a distinção entre o campo da pedagogia e o da educação e como a última pode comportar um campo vasto desde a transmissão dos significantes e traços do Outro até a transmissão da cultura. Continuamos a sustentar que a educação, tal como Freud colocou, é de uma tarefa impossível; contudo, como veremos a seguir, não se trata de necessariamente responder via impotência; mas sim de reconhecer esse impossível, esse ponto inapreensível, e poder, a partir disso, vir a fazer algo. Nesse sentido, abordaremos a experiência da escola de Bonneuil Sur-Marne de Maud Mannoni, entendendo que esta tratou não só de reconhecer o impossível, mas também de poder realizar um trabalho diante dele.

A clássica obra de Mannoni (1987) intitula-se “Educação Impossível”. A autora parecia, com este título, visar a atentar para o fato de que o sistema educacional francês estava prejudicando a emergência de uma educação possível. A educação especial, tão em voga na contemporaneidade, também era tema de discussão à época de Mannoni.

Dessa forma, as contribuições dessa psicanalista, no que tange à discussão da possível interface entre psicanálise e educação, muito têm a contribuir para a presente pesquisa.

Em seu livro, a autora critica os excessos da educação, tema esse importante para Freud. Tendo em vista o que abordamos anteriormente sobre a distinção entre pedagogia e educação, mas sem separar totalmente ambas, já que muitas vezes encontram-se atravessadas, podemos afirmar que Mannoni preocupava-se com uma pedagogia ortopédica e excessiva, presente na educação francesa.

Na obra “Educação impossível” encontramos um paradoxo que incita discussões a respeito da ligação entre psicanálise e educação. Nas palavras de Mannoni (1983, pg.16), *"o paradoxo de Bonneuil é que lá não se faz psicanálise (...), porém tudo o que se faz está rigorosamente baseado nela, não a usando como uma técnica, senão como subversão de um saber e de uma prática"*). Trata-se, pois, da inserção da psicanálise não pela via do saber, mas sim, na direção de esvaziá-lo, a fim de proporcionar o advento das construções singulares que as crianças podem vir a realizar. Como poderemos acompanhar a seguir, em Bonneuil, a psicanálise se coloca como uma presença ausente – direção de tratamento tão importante em casos onde o Outro pode comparecer como invasivo.

Observamos, na contemporaneidade, aquilo que Leandro de Lajonquière (1992) denomina como ilusão psicopedagógica, que vem a ser a tentativa de explicar os “desvios” dos alunos em relação às normas da escola, o dito fracasso escolar, em termos do que seria a não adequação entre a capacidade psicopedagógica do aluno e aquilo que seria o “normal” e o requerido pela escola. Já a escola de Bonneuil, mesmo não abrindo mão da psicanálise, coloca-a como ausente; poderíamos dizer, em um jogo de presença e ausência, mas por quê? *“...a título de proporcionar pontos de referência”* (MANNONI,1983, pg.23) ou de possibilitar uma *éclairage*, nos diz Mannoni.

Quanto ao termo *éclairage*, Kupfer (1992) assinala no texto “A presença da psicanálise na Escola de Bonneuil” que as traduções em português “iluminação” e “esclarecimento” não são suficientes. Isto porque “iluminação” exprime uma ideia exagerada e “esclarecimento” resulta impreciso, pois remete aos significantes: “informação” e “explicação”. Kupfer propõe, assim, um neologismo — *clareagem*. Segundo Lajonquière (1998), com tal palavra, toma-se a atuação da psicanálise, na experiência de Bonneuil, como uma conexão intercampos na qual

“Nem ilumina (tira das trevas), nem outorga em positivo informação ou conhecimentos ao outro. Em outras palavras, a psicanálise não se faz presente no intuito de outorgar explicitamente clareza ou racionalidade ao conjunto de práticas educacionais desenvolvidas graças à atribuição a priori de objetivos ou finalidades terapêuticas e/ou pedagógicas”

A experiência de Bonneuil apresenta, radicalmente, um furo no saber, o que muito nos ensina em tempos de especialismos que obturam o saber-fazer de cada sujeito. *"Ter-se beneficiado de uma análise pessoal, não quer dizer por isso que se torne analista nem que tenha de se conduzir como analista com a criança — e mesmo isso não é desejável."*

Em Bonneuil, as atividades valorizadas eram as cotidianas como: cortar batatas, regar flores, acompanhar a criança em uma pintura de sua escolha, entre outras. Podemos dizer que a referida experiência parecia apostar em um trabalho cujo profissional, e não o especialista, pudesse se colocar como um parceiro do saber-fazer de cada criança nas mais corriqueiras e, ao mesmo tempo, importantes atividades. Trata-se, pois, da diferença sutil entre estar orientado pela psicanálise e se colocar como um especialista dela. Isso é de suma importância na clínica com crianças autistas e psicóticas, pois o saber, além de poder vir a se situar como persecutório, pode atrapalhar as possíveis invenções advindas de um saber que está ao lado dessas crianças.⁴

Para Mannoni, a criança

“...necessita viver com pessoas que 'falem natureza', para se exprimir como uma delas, isto é, há necessidade de adultos que, em função das suas características próprias, saibam encontrar palavras para responder à angústia, ao medo, ao ódio. Essas palavras não se aprendem nos bancos da escola. Só se tem ocasião de as inventar a partir do próprio drama pessoal" (1983, pg.193).

Podemos dizer que o lugar ocupado por aquele que trabalha nessa instituição é o de transmitir, caso possível, a sua própria falta ou colocar-se barrado. Isso vai na contra mão ao ideal psicopedagógico, no momento em que se sustenta esse buraco, esse não saber; em outras palavras, o impossível de educar.

⁴ Tal direção de trabalho é de suma importância na mediação escolar, como abordaremos, no terceiro capítulo.

A fim de adjetivar o dispositivo de Bennouil, Mannoni se vale do termo "*eclatée*", o qual pode ser traduzido por estilhaçado. Podemos dizer que se trata do estilhaçamento do que seria da ordem de uma experiência imaginária, especular, pois em tal instituição a escuta da diferença, em sua radicalidade, coloca-se como norte. Não se trata, portanto, de educar à sua imagem e semelhança, pelo contrário, trata-se de poder abrir caminho para o diferente, o inusitado. A experiência de Bonneuil nos ensina, então, que com o desejo de escutar a diferença, um trabalho torna-se possível. Tal experiência rompe, assim, com dispositivos tradicionais de tratamento, como os hospitais psiquiátricos ou as escolas atravessadas por uma pedagogia ortopédica, no momento em que não se coloca como uma instituição afeita a métodos adestradores.

O cotidiano em Bonneuil aponta para a sustentação da possibilidade de as crianças virem a fazer laço, mas como? O que emerge como oferta de um laço possível é o desejo do adulto, em posição de educador, mas também o próprio fragmento interativo transmitido. Transmite-se, assim, uma forma de colher batatas, de lavar a louça, de brincar, de lidar com o dinheiro. Essa transmissão que se coloca esvaziada de saber acarreta o estilhaçamento do eixo imaginário entre criança e adulto no qual se situaria uma passagem de saber àquele a se tornar um semelhante do adulto. Podemos dizer que, nessas atividades, um fragmento cultural se interpõe entre a criança e o adulto, estilhaçando-se, assim, os espelhos. Portanto, em Bonneuil, evita-se a montagem de um dispositivo capricho, introduzindo-se a dimensão terciária da cultura.

Tal estilhaçamento também se dá na instituição através da acolhida das crianças por famílias rurais, entre outros modos de descentralização da moradia. Fisicamente, a escola localiza-se em dois sobrados, mas, em termos transferenciais, se estende até onde pode convocar o significante Bonneuil. Algumas crianças vivem nas moradias que a escola possui em Bonneuil ou Créteil, outras com seus próprios pais ou com famílias camponesas. Vale ressaltar que tais escolhas são direções de trabalho, sendo feitas de modo singular. As decisões realizadas caso a caso é outra característica importante de Bonneuil que vai na contramão de uma administração burocrática.

Qual seria a possível direção de trabalho implicada em abrigar essas crianças em famílias rurais? Durante a estadia nessas localidades propõe-se às crianças que realizem as mesmas atividades que os adultos: tirar o leite da vaca, fazer queijo, cuidar da horta. Vale salientar que não se trata de atividades que visam a uma formação profissional ou à obtenção de um excelente desempenho. O que se coloca como direção de trabalho reside na possível construção de um outro lugar para essas crianças; lugar esse que

ultrapasse os muros da escola, colocando em cheque o próprio aparato institucional. Abre-se espaço, assim, para a possível construção de um laço, seja com os adultos ou com a atividade feita e seu entorno.⁵ Um possível lugar para o trabalho é o de terceiro, aparecendo como efeito de mediador entre a instituição e a criança.

A experiência de Bonneuil e as observações de Mannoni oferecem subsídios para analisarmos o contexto brasileiro contemporâneo, traçando possíveis aproximações e diferenças. Segundo Lajonquère (1992), assistimos hoje em dia a uma renúncia à instância educativa ou à dimensão do ato no lugar da aposta à moda tradicional, tal como o contexto francês à época da emergência da escola de Bonneuil. Trata-se, pois, não do declínio das práticas pedagógicas, mas sim, de uma certa falência da aposta no ato educativo; em outras palavras, da transmissão.

No texto “Escutem os autistas”, Maleval (2012) tece uma crítica contundente aos métodos psicológicos e pedagógicos, por vezes associados, que são utilizados amplamente, na contemporaneidade, no tratamento do autismo. Entrelaçando o que é colocado por Lajonquière e por Maleval, podemos afirmar que as práticas pedagógicas adestradoras, tais como colocadas por Maleval, emergem, na instituição escola, suplantando o ato educativo. Dessa forma, presenciamos, até os dias de hoje, o sistema de cuidados paralelos, cujo funcionamento perverso Mannoni descrevera há 30 anos.

Em “As ilusões psicopedagógicas”, Lajonquière (1992) observa que atualmente há uma pedagogização das experiências educativas, tanto familiares quanto escolares, as quais dizem respeito ao corolário do processo de psicologização da reflexão pedagógica moderna. Quando se dá esse inflacionamento psicopedagógico, o operador subjetivante que está implicado no ato educativo se degrada.

Observamos, então, que o contexto atual brasileiro, de um modo geral, distancia-se muito da crítica tecida por Mannoni à educação francesa, haja vista termos notícias de certa impotência no que tange às práticas dos educadores, desistências e lamentos frente à tarefa de educar. Contudo, não podemos negar que as ilusões pedagógicas sustentam ambas as educações escolares, visando a abortar, paradoxalmente, a possibilidade de que aconteçam efeitos educativos, a saber – a transmissão de algo que possa vir a construir ou fazer função de laço social. Isso porque entendemos que a educação, quando atravessada pelo desejo dos educadores e da equipe pedagógica,

⁵ No terceiro capítulo, contemplaremos o percurso de Temple Grandin na construção do que pôde operar para ela como suplência: “a máquina do abraço”. Em tal percurso, tonar-se evidente a importância que o trato com as vacas proporcionou à sua vida.

assim como dos demais funcionários da escola pode vir a constituir-se como parceira da criança, pela via da transmissão ou oferta significativa, na sua própria e inédita construção do laço social. Uma outra resposta frente ao impossível de educar diz respeito à impotência, a qual pode se dar como efeito das ilusões pedagógicas. É nesse limiar entre aposta e impotência que o processo de inclusão escolar se dá frente ao impossível de educar, cabendo ao mediador o manejo dos mesmos junto à equipe pedagógica.

Em sua obra, Mannoni discute os saberes psiquiátricos e pedagógicos. Segundo a autora, ao se justificarem por pretensos argumentos científicos, acabam por dar lugar à "*perversão da exigência de amor*" (1983, pg. 28), a qual está presente em toda demanda educativa. Mannoni coloca que, pautada nesses saberes, a escola francesa procurou excluir os ditos anormais. Assim, teve início a "escola paralela" ou o sistema de cuidados educativos especializados que conduzem à normalização – antecedentes da contemporânea educação inclusiva.

As crianças autistas e as psicóticas, assim como as demais, estão submissas ao que Freud (1937) denomina como “impossível de educar”. No que tange à instituição escola, sempre haverá algo que transbordará aos objetivos da mesma, haja vista que a pulsão não pode ser aniquilada ou domesticada por completo, o que confere limites à educação. Porém, esse impossível parece se fazer mais radical nos casos de autismo e psicose. Desse modo, como se situaria a educação das crianças autistas e psicóticas frente às demandas pedagógicas?

Sustentamos, aqui, que o impossível de educar encontra radicalidade nos casos de autismo e psicose, haja vista o gozo se encontrar, de forma extrema, em um processo de circunscrição a ser realizado no próprio corpo, como poderemos acompanhar, mais detidamente, no segundo capítulo. Tais crianças também se localizam à margem do discurso – o que confere impasses quanto à instauração de um laço social possível na escola.

A relação da escola com os alunos acontece por via do discurso no qual tanto os alunos quanto a escola estão inseridos. Dessa forma, os objetivos da escola têm como prerrogativa e se sustentam no mesmo. Contudo, os psicóticos e os autistas não compartilham desse discurso. Lacan nos mostra que o autista é habitado pela linguagem (LACAN, [1953-1954] pg.284), mas podemos inferir a partir do seu ensino que esse não habita o discurso. Como então poderia ser possível um trabalho, na instituição escola,

com essas crianças que nos ensinam, deixando saltar à escuta, a complexidade da instauração do laço social?

1.7 A inclusão das crianças autistas e psicóticas: a escola inclusiva

Vimos que o impossível de educar freudiano encontra radicalidade nos casos de autismo e psicose, mas como essa radicalidade se mostra na cena contemporânea da educação brasileira dita inclusiva?

Segundo Lajonquiére (1997), educar significa metaforicamente *endireitar*, no sentido de que toda educação visa à colocação em ato de um *reconhecimento*. *Desse modo*, o educando é reconhecido, na proporção do sucesso educativo, como semelhante. Dito de outro modo, o aluno considerado normal é aquele que se apresenta como um semelhante do educador. Quando o educando estabelece uma relação espelhada com o professor, podemos dizer que, no imaginário do educador e da equipe pedagógica, esse aluno aparece como educado, endireitado, um “bom aluno”. O mal aluno ou o mal-educado é aquele que causa estranhamento à equipe pedagógica, justamente por não se colocar como um reproduzidor da postura e do modo de ser e estar na vida, tal como lhe foi ensinado, exigido.

Nessa direção, a educação das crianças autistas e das psicóticas poderia acarretar a busca em torná-las educadas; em outras palavras, normais frente ao discurso pedagógico, o que implicaria o extermínio da própria particularidade dessas crianças, a fim de que a educação delas pudesse ocorrer. Contudo, no momento em que se faz uma aposta como essa, negligencia-se a particularidade e a singularidade das mesmas.

Mesmo em tempos atravessados pelo ideal da educação inclusiva nas escolas, observamos, muitas vezes, a recusa da escola em receber essas crianças na instituição, com a justificativa de não possuir um saber específico para lidar com esse tipo de caso; ou através da afirmativa de que a criança não poderá, assim como as outras, aprender o conhecimento transmitido e se comportar como as demais nas tarefas exigidas no ambiente escolar, gerando uma impossibilidade de tal criança na instituição. Trata-se, pois, de uma recusa em se confrontar com aquilo que de modo radical não se apresenta como espelhos nossos, algo que parece tão caro à vida na escola. A neurose trata, por vezes, o autismo e a psicose com estranhamento, o qual pode se transformar em outra coisa, a saber, em um rígido projeto pedagógico – uma tentativa de vir a domar as pulsões por completo, engrandecendo um projeto pedagógico uniformizador.

Através de conversas com os professores, as quais podem se mostrar intervenções, o mediador escolar tem a possibilidade de abrir espaço para que o professor possa se haver com questões como a colocada acima.

Fragmento clínico. Em um primeiro momento, Joana não se aproximava muito de Maria, dizendo que não gostava do jeito “blasé” dela. *“Ela não liga para ninguém, passa no meio das coisas, dos alunos, de mim, nada importa, vive no mundo dela, muito difícil isso, porque é muito diferente das outras crianças.”*. A mediadora intervém colocando a seguinte pergunta *“Será que tudo é mesmo indiferente à Maria? Ela parece tão alegre quando você faz a rodinha ou procura se referir a ela”*. Em outro dia, acreditamos que um trabalho já começava a se delinear, no momento em que Joana pôde perguntar à mediadora se Maria a conhecia, se sabia que ela era a professora dela e se podia perceber a diferença entre ela e a mediadora.

Houve um dia em que Maria estava tentando usar materiais que não eram para serem utilizados naquele momento, ao que a professora respondeu *“Maria, não coloca a mão aí, nenhuma criança pode fazer isso agora, é hora de outra atividade.”* Maria, então, voltou o olhar para a professora e foi com os demais alunos fazer outra atividade. Entendemos que tal fala, ao apontar para o reconhecimento da presença de Maria, aluna daquela professora e participante das atividades daquela sala de aula, proporcionou à Maria um possível lugar na sala de aula.⁶

O processo educativo parece, portanto, não cessar de não se realizar na vocação educativa, ao mesmo tempo em que não cessa de se inscrever nas ilusões pedagógicas. A nosso ver, as práticas pedagógicas, quando ortopédicas, se constituem como um não querer saber, se confrontar, com o impossível de educar, respondendo com infundáveis e repetitivos projetos educativos.

1.8 A escola inclusiva: Um especialismo?

Como comentado anteriormente, mesmo em um contexto atravessado pelo ideal da educação inclusiva, temos notícias de escolas que não aceitam a entrada de alunos considerados portadores de alguma deficiência, pois afirmam não possuírem um saber sobre tais casos. Uma outra resposta configura-se na recepção desses alunos desde que haja um arsenal de saberes que possam delinear para a escola qual a situação psicológica e/ou psicobiológica daquela criança. Isto para que a pedagogia possa saber o

⁶ Retornaremos, em outro momento, a esse fragmento.

que fazer com esses casos que radicalizam o impossível de educar, mobilizando a instituição escola.

Por meio de análises epistemológicas, Lajonquiére (1997) nos mostra o que pode estar em jogo no especialismo que agrega duas epistemes: a psicologia e a educação. Afirma, então, que ambos os campos modernos calcam-se na ideia de que somos indivíduos, ou seja, *“organismos que nos adaptamos ao meio na proporção de nossas capacidades maturacionais, bem como do grau de estimulações gratificantes e frustrantes recebidas.”*

Nesse sentido, o diagnóstico de “DGD” (transtorno global do desenvolvimento), entre outras classificações psiquiátricas, reside na concepção de que se tratam de manifestações maturacionais de qualidades diferentes, sendo certas capacidades atrofiadas. Dessa forma, quando um aluno assim diagnosticado chega à escola, a equipe pedagógica procura recorrer a um saber psicológico, muitas vezes, na tentativa de que esse outro campo epistêmico localize onde reside o não desenvolvimento de certas habilidades caras à escola. Assim, essa busca desenvolver um projeto pedagógico a fim de que tais “capacidades atrofiadas” possam vir a ser desenvolvidas por meio dos recursos pedagógicos.

Assistimos, na contemporaneidade, à práticas especialistas, inclusive no diálogo entre psicologia e educação, como visto acima. Muitos se colocam como profissionais especialistas na pedagogia do “transtorno desafiador opositor”, do “transtorno do déficit de atenção e hiperatividade”, “do transtorno geral do desenvolvimento”, etc. A figura do mediador escolar, que será abordada no terceiro capítulo, por vezes, pode vir a cair nessa “armadilha de especialismos”, a qual demonstra a crença na existência de diferentes formas ou procedimentos para fabricação de réplicas a partir de diversas realidades ou essências psicobiológicas.

Não se trata de negligenciar que um mediador pode ter um percurso com casos de inclusão escolar que envolva o campo da psicose, por exemplo, mas isso não pode se configurar em uma clínica de especialidades que venha a colocar e encarcerar a criança em uma posição de objeto, a qual será alvo de um saber *a priori*. Esse contexto ensina, então, ao mediador escolar a importância de colocar a sua práxis como o avesso do saber, dito de outro modo, dos especialismos.⁷

⁷ Abordaremos, mais detidamente, o lugar do saber na educação inclusiva no segundo capítulo.

Investigando a educação especial ou, dito de outro modo, a educação inclusiva, Viganó (2000) propõe dois modos como a mesma pode se apresentar: um, responsável por separar o singular do universal, e o outro que os busca articular. O primeiro caracteriza-se por uma relação transitiva que parte do professor para o aluno. Já o segundo, assenta-se na singularidade, fazendo do aluno ativo, reconhecendo-o como um sujeito ou como aquele em vias de advir, poderíamos dizer.

No primeiro viés, encontra-se o conjunto de práticas pedagógicas dadas *a priori*, que acabam esvaziando a possibilidade de a criança vir a questionar ou construir um lugar possível para si na escola. Por outro lado, o segundo viés, que também pode se configurar como uma orientação pedagógica, caracteriza-se por manter ou construir um espaço para o sujeito em vias de advir. Não se trata de ausentar-se das questões apresentadas pelos alunos, uma desistência, mas de sustentar um vazio de saber – uma brecha no saber fixo de conteúdos curriculares.

Trata-se, portanto, de colocar a pergunta “*O que podemos fazer por essa criança com dificuldades?*” em seu avesso, ou seja, formulá-la da seguinte forma: o que podemos oferecer para que ela própria construa, invente um modo de estar na escola, seu modo singular de poder fazer um laço social possível?

Capítulo II

Psicose e autismo: radicalidades do impossível de educar

2.1 A foracclusão do Nome -do- pai e a estrutura psicótica

Em "*De uma questão preliminar a todo tratamento possível das psicoses*", ao criticar a tradição psiquiátrica de Bleuler, Lacan refuta a ideia de que há na psicose um déficit na capacidade associativa do eu. Assim, ele propõe que a psicose é tributária da falha na inscrição de um significante privilegiado — o Nome - do- pai.

"Na foracclusão do Nome do Pai no lugar do Outro e no fracasso da metáfora paterna, que apontamos a falha que confere à psicose sua condição essencial, com a estrutura que a separa da neurose". (LACAN, 1998[1958], pg. 582)

A tese da foracclusão do Nome do pai fala da influência estruturalista no ensino de Lacan. Sublinha-se o termo influência, pois Lacan tomou de empréstimo termos do estruturalismo, mas tratando de modificá-los à luz da clínica psicanalítica. A ordenação mínima entre os significantes é garantida pelo Nome do Pai, significante privilegiado que permite o estancar no sentido na cadeia significante, ao se colocar como ponto de basta. O Nome do Pai garante o ordenamento, a estrutura significante, ou seja, a relação diferencial entre os termos, o que possibilita o engendramento de significações.

Lacan coloca em questão o corte que, ao unir significante e significado, determiná-los-ia. O conceito de ponto de estofo emerge, sublinhando que a organização em cadeia permite a circunscrição da significação por meio da articulação entre significantes, mais do que por sua relação com o significado.

Quando não ocorre a incidência do significante paterno, o sujeito pode encontrar-se acometido por uma significação isolada, tornando-se petrificada, adquirindo um valor e inércia particular que deixa o sujeito, em um primeiro momento, paralisado. É o que ocorre com Schreber, na constituição da língua fundamental, no que se refere ao neologismo *Seelenmord*, assassino d'alma. "*Esse assassinato d'alma, ele o considera como móbil certo, mas que nem por isso deixa de conservar para ele próprio um caráter enigmático. O que pode ser isso, o assassinar uma alma?*" (LACAN,1988[1955-1956], pg.92) Assim, *Seelenmord* expressa uma significação, que

não remetendo a nada senão a ela própria, desarticulada simbolicamente, permanece inefável, sem possibilidade de apreensão pelo sujeito.

Além da influência do estruturalismo no ensino de Lacan, mais especificamente, da linguística, torna-se preciso também situar a retomada do ensino de Freud, muito presente no começo das contribuições de Lacan, que marcou os seus primeiros conceitos. O termo forclusão foi elaborado a partir do artigo de Freud “A negativa” (1996 [1925]). Esse texto se inicia com um fragmento clínico no qual vemos o paciente de Freud afirmar o que, justamente, se remete a uma afirmação. Ele diz “*não é minha mãe*” onde devemos escutar o oposto: “*é minha mãe*”. Freud remete a operação da negação ao recalçado e seu retorno à consciência. Ele afirma que, por meio de tal operação, um representante psíquico pode adentrar na consciência. O sujeito aproxima-se, assim, do recalçado; porém, sem aceitá-lo, mantendo-o velado.

Freud esboça uma circunscrição originária de um espaço psíquico por meio da operação intelectual do juízo, como operação de desejo diante do objeto da suposta primeira experiência de satisfação. O autor distingue o juízo de atribuição do juízo de existência. O primeiro estaria ligado ao eu - prazer inicial, o qual, ao negar uma qualidade a uma coisa, a expulsa do eu. Pelo ponto de vista da satisfação da pulsão, o que seria ruim é rechaçado, enquanto que aquilo que é adjetivado como bom situa-se no que passa a ser considerado “si mesmo”. O segundo juízo estaria relacionado à relação do eu com a realidade. Trata-se de averiguar a validade de uma representação, no que diz respeito à procura do reencontro com o objeto. Esse juízo é responsável por avaliar se uma representação interna está de acordo com uma percepção renovada.

No término desse texto, Freud indica que a tarefa de julgar marca a emergência de uma função intelectual propiciada pelo jogo pulsional. O julgar é concebido, então, como consequência do que fora admitido pulsionalmente como incluir e expulsar. A afirmação aparece como substituta da pulsão de vida, ao passo que a negação [Verneinung] remete-se à expulsão, expressão da pulsão de destruição. Essa parte do texto pode suscitar diferentes olhares acerca do lugar que a negação ocupa na estrutura. Apresentaremos aqui uma possível leitura, a qual acreditamos estar em concordância com a elaboração de Lacan sobre a forclusão [Verwefung].

Freud propõe que a negação, o juízo e o recalçamento estão articulados. Com base no que foi exposto acima, podemos entender que a negação está assentada em uma matriz simbólica, por meio de uma primeira afirmação, que marca o recalçamento.

Nesse sentido, esta parece dizer respeito a um modo de escapar do recalque. Contudo, nos parece que a negação segue nos limites desse mecanismo.

A *Verwerfung* marca uma falha no que seria uma primeira inscrição no aparelho psíquico, a qual tornaria possível o juízo de atribuição e, por conseguinte, o juízo de existência, responsável pela constituição da realidade. Não se trata de afirmar que não se verifica o simbólico na psicose, mas de apontar para uma falha na inscrição do sujeito na linguagem; o que acarreta efeitos no registro imaginário, como pode-se notar na autobiografia de Schreber, comentada por Freud e Lacan.

“Do que se trata quando falo de Verwerfung? Trata-se da rejeição de um significante primordial em trevas exteriores, significante que faltará desde então nesse nível. Eis o mecanismo fundamental que suponho na base da paranoia. Trata-se de um processo fundamental de exclusão de um dentro primitivo, que não é o dentro do corpo, mas aquele de um primeiro corpo de significante.” (LACAN, 1997 [1953] pg.174)

O episódio de alucinação do caso do “homem dos lobos” (FREUD, 1996[1918]) pode ser tomado como um fragmento clínico que coloca o recalque em questão. O homem dos lobos relata ter visto, quando criança, seu dedo cortado profundamente, permanecendo ligado à mão somente por um pedaço de pele; porém, logo em seguida, ele constata a inexistência do ferimento. Lacan recorre à tão comentada frase freudiana “*ele não querera saber nada disso no sentido do recalque*” como expressão de uma falha no registro do simbólico, já que algo se situou ao largo da simbolização. Esse episódio de alucinação pode ser tomado como exemplo da rejeição à castração e do seu retorno vindo do real.

“E é por isso que a castração, aqui suprimida pelo sujeito dos próprios limites do possível, mas igualmente subtraída, por isso, das possibilidades da fala, vai aparecer no real, erraticamente, em relações de resistência sem transferência – diríamos, para retomar a metáfora de que nos servimos há pouco, como uma pontuação sem texto.” (LACAN, 1998 [1954], pg.390)

Na concepção de Lacan, a alucinação atesta o retorno no real do que, na castração, não foi apreendido pelo simbólico, caracterizando a *Verwerfung*. Essa se opõe à *Bejahung*, temporalidade primordial na dialética da *Verneinung*, e intimamente relacionada à função do juízo de atribuição e de existência. “*Pois quando Freud diz, ele suprimiu a castração, não se pode dizer por isso que tinha sido propriamente*

formulado nenhum juízo sobre sua existência, mas foi exatamente como se ela nunca tivesse existido” (LACAN [1954], pg. 387)

A experiência de satisfação impossível de ser alcançada pode, através da inserção no simbólico, ser lograda de formas substitutivas que confirmam alguma significação à falta constitutiva do sujeito. É “*a hiância de um vazio*” (LACAN, 1998[1954], pg. 394), em outras palavras, a perda do objeto e, conseqüentemente, a radical inadequação de um significante a um referente, que constitui a possibilidade da construção da cadeia significante na qual o sujeito se situará.

Lacan prossegue, sustentando a indagação acerca dos efeitos da ausência da *Bejahung*. Remete-se, dessa forma, à impossibilidade que o “homem dos lobos” encontra em relatar o que se passara com ele. Lacan distingue tal impossibilidade do que é da ordem do esquecimento. O autor nos ensina, então, que não dispor de um significante (o Nome-do-pai) é muito diferente do estranhamento encontrado com o enigma da linguagem, haja vista o impossível de tudo representar.

“Mas o sujeito não experimenta um sentimento menos convincente ao esbarrar no símbolo que originalmente suprimiu de sua Bejahung. Pois nem por isso esse símbolo entra no imaginário. Ele constitui, diz-nos Freud, aquilo que não existe propriamente e é como tal que ek-existe, pois nada existe senão sobre um suposto fundo de ausência. Nada existe senão na medida em que não existe.” (LACAN, 1998[1954], pg. 394)

A *Verwerfung* diz respeito ao rechaço de um significante primordial. Essa afirmação foi responsável por abalar o discurso organicista sobre a determinação da psicose, conferindo a tal estrutura uma causalidade relativa à resposta do sujeito aos efeitos da linguagem. “*O significante é pois, dado primitivamente, mas ele não é nada enquanto o sujeito não o faz entrar em sua história*” (LACAN, 1988[1955-1956], pg.180)

Podemos entender que o lugar ocupado pela linguagem na constituição do sujeito já vinha sendo desenvolvido por Lacan em textos anteriores, como no que abordamos anteriormente acerca do conceito de *Verneinung*. *O seminário, livro III* (LACAN, 1988[1955-1956] emerge como um momento formalizador da constituição da psicose através do recurso da teoria da linguagem; o que toma corpo com a delimitação acerca do lugar do significante na estrutura.

Ao formular a existência de um significante primordial, Lacan retoma a “Carta 52” (FREUD, 1996[1896]). Nela, Freud fala sobre a necessidade de o aparelho psíquico

se formar a partir de uma primeira inscrição, a fim de que a memória se processe. Ele concebe a memória como proveniente da articulação de uma gama de registros. Lacan toma, então, o aparelho de memória freudiano como um aparelho de linguagem. Neste, a combinatória de significantes se faz presente, constituindo uma cadeia na qual não se pode conferir significado a um único significante. Este só pode advir por meio da articulação significativa.

Lacan interpreta, desse modo, os textos de Freud: “A negativa” (1995[1925]) e a “Carta 52” como apontamentos sobre a necessidade de uma primeira sinalização. Trata-se, para Lacan, dos significantes que afetam o sujeito, proporcionando condição para a realidade psíquica do mesmo. A análise e a possibilidade de elaboração do que acometeu o sujeito só se torna possível no *a posteriori* graças a esse tempo inaugural fundado pelo significante.

Na conferência em Genebra sobre o sintoma, Lacan aproxima o autismo da esquizofrenia, afirmando que em ambos há “algo que se congela”, tratando-se de saber o porquê desse congelamento. Em relação a esse ponto, quanto ao autista, ele esclarece “*Mas não se pode dizer que não fala*” (LACAN, 1988 [1975], pg. 134). Em seguida, diz “*Que você tenha dificuldade para escutá-lo, para dar alcance ao que dizem, não impede que se trate, finalmente, de personagens, sobretudo verbosos*” (idem). Ainda se referindo a um interlocutor que trabalha na clínica do autismo, aponta “*eles não conseguem escutá-lo enquanto você se ocupa deles.*” (idem). A contribuição de Lacan sobre as psicoses e o autismo parece apontar para nuances entre estes; o que não impossibilita tomarmos o autismo como próximo ao campo das psicoses; para alguns autores, estaria mesmo incluído. Isto nos leva a considerar determinadas colocações de Lacan como importantes indicações referentes à direção de tratamento específica do campo das psicoses. Trata-se de notificar o recebimento das falas do sujeito, das invenções dele, assumindo uma postura que não seja invasiva; e, caso seja possível, no tratamento, vir a “dizer-lhes algo” (idem)

2.2 A mulher que há na mãe e as consequências para a criança.

O texto “Nota sobre a criança” (LACAN, 2003[1969]) destaca dois lugares em que a criança pode vir a se situar frente ao Outro: por uma posição sintomática, ao responder ao sintoma familiar ou através de uma posição objetal. Nessa, a criança pode ocupar o lugar de objeto “*a*” na fantasia da mãe, tamponando a sua falta. Freud (1985)

refere-se a uma ajuda alheia realizada por um outro falante. A partir de Freud, já podemos notar que não se trata da mãe em si; mas, sim, da função materna tal como formulada por Lacan no *Seminário, livro IV*. Com Lacan, podemos tomar a ajuda alheia de um outro, colocada por Freud, como o primeiro Outro — aquele que se endereça, de alguma maneira, à criança.

No texto “A criança entre a mulher e a mãe”, Miller pontua que

“...é preciso, ainda, que a criança não sature, para a mãe, a falta em que se apoia o seu desejo. O que isso quer dizer? Que a mãe só é “suficientemente boa” se não o é em demasia, se seus cuidados que ela dispensa à criança não a desviam de desejar enquanto mulher.”

Referindo-se à nota à J.Aubry feita por Lacan, Miller destaca que a criança pode fazer função de preencher a mulher, mas que é preciso que a divida; o que não é sem consequências para ambas. Quanto ao filho, em sua posição objetal, Miller diz:

“É essencial que ele possa dividir. Como já se assinalou, é fundamental que a mãe deseje outras coisas além dele. Se o objeto criança não divide, ou ele sucumbe como objeto do pai genitor ou, então, entra com a mãe numa relação dual que o alicia — para empregar o termo de Lacan — o alicia com a fantasia materna.”

Lacan (1974/1975) coloca que a mãe endereça-se aos seus filhos, ocupa-se deles, ao contrário de gozar à custa dos mesmos, quando se coloca como causa do desejo de um homem. O enigma do feminino pode ser submetido a diferentes tentativas de elaboração. Uma via possível para a mulher é responder ao enigma, restritamente, através de um filho.

A introdução da *père-version*, de uma versão do pai, como aquilo que possibilita a limitação do gozo materno — proporcionado pelo lugar ocupado pela criança enquanto objeto condensador de gozo — é o que assinala a função paterna. Assim, no RSI, Lacan (1974/1975) diz que um pai só terá direito ao amor e ao respeito, caso estes estiverem *père-versamente* endereçados a uma mulher, enquanto objeto *a*, causa do desejo.

Marie-Jean Sauret (1997) afirma que é preciso mais que um pai e uma mãe na constituição do sujeito do desejo, faz-se necessário um homem e uma mulher. Contudo, salienta que não se pode prever ou antecipar a constituição do sujeito, por meio de um “tipo” de pai e de mãe. Isto é de grande importância para a clínica psicanalítica, a qual

se caracteriza pela escuta de um sujeito evanescente e pontual. Há a insondável decisão do ser e um Outro que não é prévio, mas que está por se constituir.

Como podemos acompanhar, ao longo do início do ensino de Lacan, o lugar do significante paterno ocupa um lugar privilegiado. Não significa dizer que a figura da mãe não fora abordada por ele, como a figura da “mãe crocodilo”.⁸ O que nos interrogamos, neste momento da escrita, diz respeito ao lugar do feminino tal como conceituado por Lacan, no desejo materno, e quais as suas consequências para a criança.

Ao retomar Freud, no que tange a inexistência de um representante da mulher, Lacan refere-se à ausência do significante fálico — significante da divisão sexual por excelência. Para Lacan, as mulheres são *não-todas* inscritas na função fálica. Estas estão tomadas pelo Édipo, mas situam-se e apontam, ao mesmo tempo, para um além do Édipo. Trata-se, pois, de um gozo suplementar ao fálico, e não complementar. “*Nem por isso deixa de acontecer que se ela está excluída pela natureza das coisas, é justamente pelo fato de que, por ser não-toda, ela tem em relação ao que designa de gozo a função fálica, um gozo suplementar.*” (LACAN, 2008[1972-1973] pg.79).

Como acompanhamos anteriormente, o significante fálico instaura a partilha dos sexos. Quando Lacan postula o feminino como *não-todo*, referindo-se ao para além do gozo fálico e da castração, não estaria apontando para a estreita relação da mulher com o real, enquanto aquilo impossível de ser simbolizado por completo? Na clínica, temos notícias do que ultrapassa a palavra, manifestando-se como algo que foge à mesma — o indizível. Trata-se daquilo que resta, encontrando impossibilidade de ser abarcado completamente pelo simbólico. Nesse sentido, o *não-todo* encontra uma relação íntima com o real da pulsão. Para a psicanálise, o real não corresponde à realidade observável, submetida à hipótese, experimentação e ao que seria a verdade da ciência. O real da psicanálise configura-se como subversão da dita realidade científica, sendo justamente o que não pode ser verificando. Só temos, assim, acesso aos seus efeitos.

Quando Lacan afirma, em diversas lições do *seminário, livro 20* — “*não há relação sexual*” nos remete ao impossível de verificar o que seria a suposta

⁸ *No seu seminário, livro XVII*, Lacan (1992[1969-1970]) utiliza a imagem da boca de um crocodilo, abordando a “relação” mãe- criança. Ele situa a criança na bocarra aberta do animal, sendo que a possibilidade desta não ser deglutida é representada pelo bastão localizado na boca do animal — o qual vem a ser o falo, na operação já abordada acima: a metáfora paterna.

complementaridade de um casal, como podemos observar no mito de Platão⁹. Falta à mulher um significante que a represente na partilha sexual. Diz Lacan “*O gozo, enquanto sexual, é fálico, quer dizer, ele não se relaciona ao Outro como tal.*” (2008[1972-1973], pg.16) Esse enigma outro impõe consequências não só para as mulheres, mas para os homens e para a criança, exigindo um trabalho frente a tal.

O que é da ordem do sexual nas mulheres, no que diz respeito ao *não-todo*, não passa somente pelo corpo, mas pela fala e pelo que falta à linguagem. Seria justamente o que resta na linguagem que animaria os corpos. O Outro que se encarna, tomando emprestadas partes do corpo, condiciona tomar a mulher uma a uma, impondo-se, assim, o endereçamento de um parceiro a outro. “*Se a mulher não fosse não-toda, em seu corpo, ela não fosse não-toda como ser sexuado, nada disso aguentaria.*” (idem, pg.17). Nesse sentido, podemos afirmar que esse *não-todo*, isso que falta, na mulher, levando a colocar-se, vestir-se como mulher para outrem tem lugar no endereçamento de alguém a ela e vice-versa. Ela pode, então, vir a se colocar como objeto de desejo, como semblante do objeto, haja vista que alcançar tal objeto trata-se de uma tarefa impossível.

Na presente seção, torna-se mister salientar que estamos nos referindo ao homem e à mulher não como correlatos ao anatômico, mas como posições subjetivas. Porém, isso não significa dizer que não há um modo de gozar que se sirva do corpo da mulher; mas que se serve da mulher como *a* — daquela que se coloca como objeto de desejo do outro.

Retomando a nota de Lacan à J.Aubry, podemos colocar que uma mulher ao se colocar como objeto de desejo de outrem, voltando-se, assim, para algo que não o filho, pode fazer furar o lugar objetual em que a criança pode vir a se situar em relação a fantasia materna. Isto abre espaço para a mulher que há na mãe e para um sujeito em vias de advir.

Em “*Os complexos familiares nas formações do indivíduo*”, Lacan(1938) usa o termo “*complexo de desmame*”, a fim de tratar da ambivalente relação do *infans* com a mãe — a saber, sua aproximação e separação. Por não ter constituído e se apropriado do

⁹ O Amor de Aristófanes, no Banquete, é abordado pelo mito de ancestrais andróginos. Tal mito fala de seres constituídos por dois sexos. Podendo ser ambos masculinos ou femininos ou feminino e masculino. Tais ancestrais, sentindo-se potentes, principalmente aqueles com dois caracteres masculinos, buscam ameaçar os deuses. Enraivecido, Zeus ordena cortá-los ao meio, como penalidade pela audácia de se aproximarem aos deuses. Quando separados, passam a sofrer com a falta da outra metade que supostamente os completaria.

que será seu corpo, o infans encontra dificuldade na distinção entre o que faz parte dele e o que lhe é externo. Contudo, pode “intuir” a função da assistência que a mãe pode vir a exercer, colocando-se como aquele que receberá os cuidados maternos. O desmame surge como um momento de corte, remetendo-se a uma imago primitiva — a separação do nascimento. Desta provém um mal-estar que nenhum cuidado materno pode tamponar. É esta separação que o desmame revive no sujeito, gerando angústia. Podemos extrair de tal texto o lugar conferido à resposta de um sujeito que, mesmo em vias de advir, aponta para um trabalho feito frente à posição objetal, a qual coloca-se para todos e requer um trabalho a ser realizado.

2.3 Alienação e separação: momentos lógicos na constituição do sujeito

Na presente seção, buscaremos abordar os dois momentos lógicos da constituição do sujeito apresentados por Lacan em seu *seminário, livro XI* (1964[2008]), com vistas a refletir sobre o estatuto do sujeito no autismo e na psicose. Em seguida, nos dedicaremos a discutir qual a relevância desta discussão na direção de tratamento do autismo, evidenciando o lugar da aposta do clínico em um sujeito em vias de advir.

O autista é habitado pela linguagem, pois como nos ensina Lacan, é do verbo que ele se protege (LACAN, 2003, pg. 128). Entretanto, o autista encontra dificuldade em deslocar-se do assujeitamento da linguagem à enunciação.

Na conferência de Genebra, Lacan (1975) faz algumas pontuações que abrem discussão sobre a possibilidade de um tratamento analítico do autismo. Primeiramente diz que os autistas “*escutam a si mesmos*”. Mais à frente, nos fala que “*Eles escutam muitas coisas, o que pode acarretar em uma alucinação mais ou menos de caráter vocal. Porém, não são todos os autistas que ouvem vozes, mesmo que articulem muitas coisas*”. Quanto a esse ponto, faz-se necessário precisar “*de onde eles escutaram o que articulam*” (LACAN, 1975, pg.134). Ao fazer estas colocações, Lacan aponta para algo da ordem de uma alteridade no autismo. No autismo, essa alteridade não é bem situada; mas, mesmo assim, segundo o autor, seria necessário precisá-la, na direção de um tratamento clínico.

A mudança de um hábito ou uma interferência em uma brincadeira de serialização de objetos, para o autista, pode ser insuportável, visto que o Outro se apresenta como fixo. A diferença no jogo é notada, quando a criança, por exemplo, não permite a interferência e volta a serializar os objetos segundo uma determinada ordem.

Esse Outro é intrusivo, daí a evitação do olhar. O autista também tampa seus ouvidos, tentando anular esse Outro que lhe é invasivo. Freire (2002) fala da anulação do Outro no autismo como uma resposta do sujeito que está na linguagem, mas que encontra dificuldade em fugir da invasão provocada pelo Outro. O autista busca, assim, barrar o Outro — o que pode ser entendido na clínica como trabalho.

Lacan diz que os autistas são, sobretudo, “personagens verbosos, mesmo que o analista encontre “dificuldade em escutá-los”. (LACAN, 1975, pg.134). Segundo Bastos (2003, pg.14) “*No momento em que a analista acredita que há fala no autista, pode-se considerar a inserção dele na linguagem, pois os vocábulos ou fonemas usados por ele não são aleatórios*”. Estes retornam e “*é com alguns significantes, seletos e sempre os mesmos, que o autista comparece*”. A autora destaca, então, o lugar da aposta do analista como condição de possibilidade de trabalho.

No texto “Projeto para uma psicologia científica” ([1995]1985), Freud discorre sobre o agente propiciador da suposta primeira experiência de satisfação do *infans*. Diante da impossibilidade psicomotora de realizar uma ação específica que possa eliminar o desprazer provocado por qualquer necessidade de cunho fisiológico, o bebê grita. Nos termos do Projeto, o grito expressa a descarga da excitabilidade ocasionada pela fome. O adulto próximo à criança desconhece o que a aflige; porém, a partir de uma interpretação, de uma inferência do que pode vir a ser a causa do choro realiza uma ação específica, buscando suprimir o desprazer da criança.

A primeira participação da criança na ordem simbólica, no registro do significante, se dá através do seu próprio grito, o qual, ao ser recebido pelo seu outro próximo como algo que lhe é endereçado, encontra-se em vias de tornar-se significante, se transformando em demanda ao Outro. Contudo, a transformação do grito, que em si nada significa, em demanda só se torna possível através do caráter frustrante da introdução na ordem simbólica. “*Se o apelo é fundamental, fundador na ordem simbólica é na medida em que aquilo que é chamado pode ser rejeitado.*” (LACAN, 1995[1956-1957] pg.186)

No momento em que a criança é falada pelo Outro que conferirá sentido ao seu grito, podemos nos referir ao sujeito como uma potencialidade, haja vista que ele é falado pelo Outro que demarca seu lugar através da linguagem que o precede. Porém, é somente com o momento lógico da separação, ao deparar-se com a falta no Outro, que nos referimos ao sujeito do desejo. Podemos afirmar que o momento lógico da

separação torna-se possível devido à incidência do significante paterno no Desejo da mãe. (LACAN, 1995[1956-1957])

No texto “O estágio do espelho” (LACAN, 1998[1949], Lacan propõe que a “incapacidade orgânica” de auto-suficiência do bebê, relacionada à sua ligação com o outro, está envolvida na formação do eu. Ao se identificar com a imagem do próximo, o bebê se precipita na formação do eu. Tal identificação constitutiva do eu deixa sua marca inapagável no sujeito e lhe confere uma “identidade alienante” (LACAN, 1998[1949], pg.100).

Ao fazer apontamentos sobre o seminário XI, Éric Laurent (1997, pg.32) afirma que este seminário fala de um momento novo na teoria lacaniana, marcado pelo aporte teórico da lógica formal dos conjuntos. Isto difere de compreender esse passo de Lacan como uma retificação ou “evolução” dos termos cunhados anteriormente, como a metáfora e a metonímia.

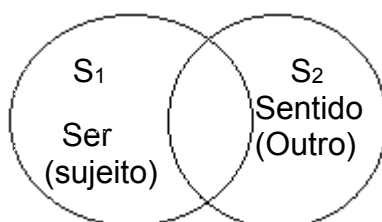


Figura 1: Diagrama da alienação

Esse diagrama é formado por dois conjuntos. O primeiro refere-se àquele que engloba o sujeito e o ser. Para que o sujeito advenha, é necessário que algo do ser se perca, e isso só se torna possível, a partir da reunião com o conjunto do Outro — a saber, com a inserção na linguagem.

Desse modo, se considerarmos o primeiro conjunto apartado do segundo não encontraremos o campo do sujeito ou poderemos dizer que se trata de um vazio. A partir dessas colocações, como ocorreria a emergência do sujeito? O conjunto que representa o sujeito só pode existir, quando tomado no campo do Outro. O sujeito é aquele que é capturado por um significante do Outro, e que se faz representar diante dos demais significantes presentes neste campo. Essa operação só se torna possível por meio da nomeação de um espaço que é vazio. Assim, o significante é aquilo delinea o real.

Localizado no diagrama na reunião dos dois conjuntos, o S_1 é responsável, ao mesmo tempo, pelo advento do sujeito, assim como pelo seu evanescimento.

O S_2 produz um efeito de afânise, marcando a cisão do sujeito que lhe é constitutiva. Ao emergir em um lugar tomado como outro, o sujeito se mostra como desaparecimento (*fading*). Diz Lacan:

“A alienação consiste nesse *vel* que — se a palavra *condenado* não suscita objeções da parte de vocês, eu a retomo — condena o sujeito há só aparecer nessa divisão que venho, me parece, de articular suficientemente ao dizer que se ele aparece de um lado como sentido, produzido pelo significante, do outro ele aparece como *afânise*.” (LACAN, 2008[1964], pg.206)

O sujeito, assim, surge pela sua inserção na linguagem e pelo fato de se perder na mesma. Nesse momento lógico da constituição do sujeito, há duas escolhas em questão: uma envolve o conjunto do Outro (S_1US_2), portanto, o deslizar no sentido; e a segunda diz respeito à petrificação significante. O sujeito se localiza, justamente, nesse impasse, representando-se no intervalo entre dois significantes. Dito de outro modo, o sujeito situa-se antes que o sentido se constitua, mas somente após a afirmação de um significante.

No diagrama, vemos que o S_1 está localizado tanto no campo do Outro quanto no do ser. Os movimentos repetitivos do autista, por vezes, acompanhados por algum(s) fonema(s) ou pela ecolalia podem ser tomados como uma insistente inscrição do S_1 . Isto nos leva a dizer que os autistas não só estão banhados pela linguagem, como também estão trabalhando na inscrição significante; dito de outro modo, em um modo de se apresentar por um significante.

“Ilustremos isto pelo que nos interessa, o ser do sujeito, aquele que está ali sob o sentido. Escolhemos o ser, o sujeito desaparece, ele nos escapa, cai no não-senso — escolhemos o sentido, e o sentido só subsiste decepado dessa parte de não-senso que é, falando propriamente, o que constitui na realização do sujeito, o inconsciente. Em outros termos, é da natureza desse sentido, tal como ele venha emergir no campo do Outro, ser, numa grande parte de seu campo, eclipsado pelo desaparecimento do ser induzido pela função mesma do significante.” (LACAN, 2008[1964] pg.206)

A psicanálise forja o sujeito do inconsciente concedendo a este o estatuto de não estar dado *a priori* e de não permanece imutável, diferentemente do sujeito encarado pelo cogito cartesiano como substância. O cogito “penso logo sou” traduz o sujeito

como uma atividade de pensamento relacionada à autoconsciência, constatando o sujeito pela sua presença na realidade concreta.

Na terceira lição do Seminário XI, dedicada ao sujeito da certeza, Lacan confronta-se com o cogito cartesiano e seu legado. Ele engaja-se nessa problemática ontológica do sujeito suscitada pela obra de Descartes com a preocupação de capturá-la, a fim de separar-se dela, imprimindo-lhe algo novo. Ao discutir se a denominação ontológico pode ser conferida ao inconsciente, Lacan (2008[1964] pg.38) nos diz que o inconsciente ôntico restringe-se ao momento em que o trazemos à luz, mas que logo depois se mostra evanescente. Entendemos este instante evanescente como a irrupção do inconsciente em um ato falho, lapso, etc., assim como no relato inerentemente fadado ao fracasso dessas experiências — uma tentativa marcada pelo impossível de tudo representar. Ele diz ainda: “*Ônticamente então, o inconsciente é evasivo — mas conseguimos cercá-lo numa estrutura, uma estrutura temporal, da qual se pode dizer que jamais foi articulada, com tal.*” (Idem, pg.39) Assim, o sujeito da psicanálise só pode emergir por meio de uma temporalidade que não a cronológica; mas, sim, lógica, sendo o sujeito pontual a evanescente

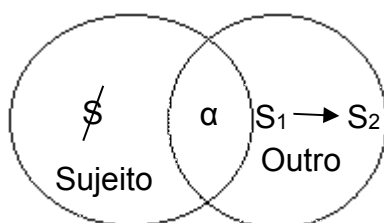


Figura 2: Diagrama da separação

No momento lógico da separação, há dois conjuntos, um que diz respeito ao sujeito e o segundo, relativo ao Outro. Lacan propõe que nessa operação, a interseção entre eles constitui-se não pelo que se encontra em ambos os conjuntos, mas sim no que falta aos dois. Desse modo, o que está em questão não é o conjunto do Outro enquanto aquele dos significantes (como no caso da alienação), mas sim um subconjunto deste — o que falta no Outro. O sujeito comparece faltoso nessa operação, pois foi alienado do seu ser. Assim, a questão do sujeito na esfera da separação se situa na pergunta do neurótico sobre o seu lugar no desejo do Outro. Tal questionamento encontra uma

impossibilidade de resposta pela via do campo do Outro devido à alienação significante. O sujeito depara-se, na separação, com a falta, um vazio. Soller destaca que a resposta do sujeito perante a este vazio situa-se no pulsional. Trata-se, assim, de uma demanda que ultrapassa o campo do Outro.

“Assim, o intervalo, interseção ou vazio entre o sujeito e o Outro não é tão vazio quanto parece, mas é uma lacuna onde alguma coisa entra. É o objeto a, na medida em que o objeto a não é sempre de ordem lógica, mas tem também uma existência corpórea, e também na medida em que o objeto a é um *plus de jouir*, como diz Lacan: um gozo a mais.” (SOLER, 1997)

Podemos dizer que o sujeito funda-se ao ser falado pelo outro, sendo tomado por um significante primeiro que o marca, lhe imprimindo os efeitos da linguagem. Lacan (1998[1966], pg.822) remete-se ao S_1 como: “dito primeiro que decreta, legifera, sentencia, é oráculo, confere ao outro real sua obscura autoridade”. Referindo-nos ao sofisma dos três prisioneiros, podemos equiparar o disco que marca os prisioneiros sem que estes tenham conhecimento da sua cor ao S_1 , pois ambos falam de uma marca que provém do Outro da linguagem e que aliena o sujeito de seu ser.

Ao abordar a alienação e a separação, nos parece que Lacan está, justamente, destacando que o sujeito que não está dado. Tal ideia nos servirá mais adiante, quando abordamos a constituição do sujeito na psicose e no autismo. Na matemática, um conjunto é formado tanto por elementos quanto por partes. Voltando ao conjunto que representa a operação da alienação, percebemos que há uma parte do conjunto que não é S_1 : o conjunto vazio. Lacan parece tomar de empréstimo a matemática, a fim de demonstrar, de conferir corpo, ao caráter não dado do sujeito, assim como de destacar a dimensão de uma temporalidade que forma e transforma o sujeito; o que é representado pelas operações da lógica dos conjuntos.

Como vimos, na alienação, a produção de sentido ocorre no instante em que o sujeito é capturado pelo significante primeiro e, ao mesmo tempo, é elidido ao se fazer representar pelo segundo significante. Aqui vale recorrer ao “*vel* de escolha forçada” proposto por Lacan.

Não escolher a bolsa e não escolher a vida aparece como uma sentença verdadeira. Contudo, devemos ter em mente que se trata de uma operação verdadeira em termos lógicos. Agora, quando se trata do campo da linguagem devemos nos interrogar sobre a possibilidade dessa sentença. Caso possamos pensar em uma escolha

situada no S_1 , localizado na reunião entre os dois conjuntos, estaremos nos referindo a uma escolha a qual, de certo modo, envolve tanto o campo do sujeito quanto o campo do Outro. Tal escolha diz respeito a uma ruptura no processo representativo, constituindo um outro lugar possível para o S_1 . Jacques Alain Miller (1980) afirma que o S_1 , caso possa ser pensado como um significante vem a ser um significante redutor do Outro, e que trabalha fora da cadeia. Lacan (2003[1968] pg.365) nos diz que o autista “... não está no pós-verbal, visto que é do verbo que ele se protege”, nesse sentido, ao ser falado pelo Outro, pode ser capturado por um significante. Caso tomarmos a escolha do autista como aquela situada no significante unário que recusa deslizar no sentido, podemos afirmar que o autista não se faz representar no Outro.

A aposta no advento do sujeito autista e do psicótico deve ser vista, a partir da temporalidade lógica que Lacan nos traz. Tal afirmação implica em não tomar a alienação e a separação como momentos ótimos que falharam para ambos os casos, encarcerando-os em lugares, nos quais advir como sujeito não é mais possível. A dimensão da temporalidade sublinhada, aqui, coloca a questão do autismo situada nesse S_1 que insiste em se inscrever no campo do Outro. Não seria esse um possível trabalho da criança autista em se apresentar através de um significante por ela eleito. Ou, se, ao apostarmos em um sujeito em vias de advir, não estamos, de certo modo, apostando que a insistente inscrição do S_1 possa também se constituir como um trabalho em referir esse primeiro significante ao segundo significante — campo do Outro, no qual se instituí o laço social?

2.3.1 Diferenças e aproximações entre a psicose e o autismo

Na presente pesquisa, afirmamos que o impossível de educar freudiano encontra radicalidade nos casos de autismo e psicose. Contudo, isso requer algumas indagações: Seria o autismo semelhante à psicose? Tratar-se-ia da mesma estrutura? Haveria diferenças que ultrapassariam as aproximações? Partindo desses questionamentos, visamos a discutir as diferenças e as aproximações entre o autismo e a psicose, a fim de delinear as consequências disso no que tange à direção de tratamento — o que não deixa de estar atrelado ao modo como o mediador pode vir a conduzir a sua prática na instituição escola.

Quanto ao que Lacan denomina como holófrase, ele coloca, no Seminário XI, que “...quando não há intervalo entre S_1 e S_2 , quando a primeira dupla de significantes se

solidifica, se holófraseia, temos o modelo de toda uma série de casos – ainda que, em cada um, o sujeito não ocupe o mesmo lugar” (LACAN, 2008[1964] pg. 225). Tais casos são: a psicose, a debilidade mental e os fenômenos psicossomáticos. Deter-nos-emos, aqui, no primeiro caso.

Ao aproximar o autismo da esquizofrenia, na Conferência de Genebra sobre o Sintoma (1975), Lacan nos permite acrescentá-lo a tais casos. Mas, o que haveria em comum entre esses distintos quadros clínicos? O princípio mínimo da estrutura significante, na qual um sujeito é representado no intervalo entre dois significantes, não ocorre em tais casos. Isso porque a holófrase não permite que o sujeito dividido pelo significante advenha. O significante S_2 , que permitiria sua representação a partir de S_1 , comparece de modo singular, como coloca Stevens (1987).

Assim, a holófrase, como ausência de intervalo, no mesmo momento em que provoca a solidificação significante, anuncia o efeito não dialetizável do mesmo. Para Stevens (idem), tal fenômeno coloca-se, então, como um outro nome da forclusão do Nome do pai. Tendo como norte o fenômeno holófrásico, podemos nos servir de ambos os momentos lógicos da constituição do sujeito, a fim de traçarmos possíveis distinções entre o autismo, a psicose, a debilidade mental e o fenômeno psicossomático. Contudo, somente os dois primeiros casos nos interessam aqui.

Como visto anteriormente, a solidificação entre S_1 e S_2 concerne aos impasses da alienação significante. Já na separação, o primeiro significante – o traço unário – torna-se responsável por representar o sujeito, no momento em que o ser é introduzido no campo do Outro, para outro significante (S_2), sob o qual o sujeito, quando representado, desaparece na afânise. Emerge-se, então, o sujeito do significante, da falta.

Seguindo Lacan, alguns autores aproximam o autismo da esquizofrenia. Eles defendem, assim, a ocorrência da alienação no autismo, como Pierre Bruno (1997) e Alexandre Stevens (1987). Por outro lado, outros autores, como Vorcaro (1999), defendem que os autistas entram na alienação significante para, logo depois, destacarem-se. Existe ainda uma terceira posição, a qual concebe o autismo anterior mesmo à alienação; autores como: Strauss, 1993; Colette Soler, 1994; Marie Christine Laznik, 1994 sustentam tal posicionamento. Quanto à psicose, a questão da alienação não traz muitas discordâncias entre os autores. Isto porque há a defesa da ocorrência de uma parada no momento lógico da separação, de modo que a criança apareceria como aquilo que falta ao Outro.

Lasnik (2004) propõe a existência do que denomina de alienação real, a qual seria distinta da alienação simbólica (submissão à linguagem) e da alienação imaginária (estádio do espelho). Nessa direção, a autora considera que o autismo estaria circunscrito à alienação real. E, Vorcaro (1999) apresenta a hipótese de que a criança entra na alienação para, logo depois, se destacar, sem entretanto efetuar uma interpenetração entre os campos do ser e do Outro. Para os Lefort (1997), o autista funcionaria como duplo do Outro real. Segundo Calligaris (1986, pg. 27-28), a criança faz-se de morto a partir da indeterminação perante o desejo do Outro. E, de acordo com Jerusalinsky (1993) a criança não inverteria a demanda de exclusão advinda do Outro. Distanciando-se da defesa dos psicanalistas lacanianos, este afirma, então, que entre a psicose e o autismo não há identidade de estrutura. Isso porque, no primeiro caso, tratar-se-ia da forclusão, enquanto que, no segundo, ocorreria o que ele denomina como exclusão:

"A diferença entre forclusão e exclusão consiste em que, no caso da forclusão, se produz uma inscrição do sujeito numa posição tal que esta inscrição não pode ter consequências na função significante. No caso da exclusão, não há inscrição do sujeito; no lugar onde a inscrição deveria se encontrar, se encontra o real, ou seja, a ausência de inscrição" (JERUSALINSKY, A., 1993.pg. 62-73)

Como vimos anteriormente, em um dos poucos comentários de Lacan sobre o autismo, ele traça um possível caminho para a investigação do que poderia se constituir como uma aproximação entre o autismo e a esquizofrenia. Assim, Lacan (1998[1975]) afirma que, no que tange à holófrase, há *"algo que se congela"* em ambos; dessa forma, aproximando-os. Laurent, psicanalista contemporâneo francês, coloca-se ao lado de Lacan, procurando não diferenciar ambos os quadros clínicos em termos de estrutura clínica.

Para Laurent, assim como para outros psicanalistas, o autismo está inserido no campo das psicoses. Em suas Reflexões sobre o autismo, ele afirmava que

"Falta inscrever o autismo no modelo apresentado por Lacan no Sem XI, uma série de casos em que a questão não é explorada a partir de um mecanismo significante novo, pois o mecanismo específico da psicose é a forclusão do Nome do Pai, (...) e captar a riqueza clínica à luz dos diferentes modos de retorno do gozo." (LAURENT, 2007 pg.26)

Temos notícias advindas da clínica que, tanto no autismo quanto na psicose, o Outro comparece como invasivo, sendo um dos recursos encontrados, no trabalho desses sujeitos frente ao Outro, a construção e a localização de um órgão externo ao corpo, o qual pode se constituir como suplência.¹⁰ Mas o trabalho dos autistas parece apresentar uma posição radical diante do Outro – a saber, uma tentativa incansável de anulá-lo, assim como a dificuldade encontrada em estabelecer um laço com o outro.

Mais do que ver uma diferença quanto à resposta frente ao Outro, os Leforts (1980) defendem que no autismo tratar-se-ia de uma estrutura outra. No livro “O Nascimento do Outro”, os autores colocam que o autismo seria marcado pela ausência do Outro, não havendo, portanto, S_1 e objeto a . Eles afirmam ainda que, distintamente das psicoses, não se pode falar de foraclusão do Nome - do - pai; mas sim, do que seria a foraclusão de uma simbolização primordial da mãe.

Desse modo, a criança autista encontrar-se-ia diante de um Outro maciço e absoluto. Isso acarretaria um laço corpo-a-corpo, dito de outro modo, sem separação possível entre o sujeito e o real. Assim, o Outro se reduziria a uma pura ausência ou presença. Outro ponto importante ressaltado pelos Leforts, diz respeito à ausência da imagem especular. A falta desta seria responsável por colocar a criança, por inteiro, no lugar de objeto a , enquanto não especularizável. Já o psicótico, teria a possibilidade de se valer do objeto a e do Outro. Vale ressaltar, porém, *que o psicótico carrega o objeto a no bolso*, como diz Lacan (1967) em seu pequeno discurso aos psiquiatras. Trata-se de um objeto no real, um objeto a mais; ao passo que, no autismo, o sujeito que estaria no lugar desse a mais, procuraria, assim, desaparecer.

Dessa forma, os Leforts introduzem a concepção de um duplo real no autismo, mas o que seria esse duplo real? Diferentemente do duplo da agressividade narcísica, em que o paranoico é tomado e pode vir a constituir o seu delírio, o duplo real adviria do lugar ocupado pelo autista como objeto a não especularizável, ou seja, sem uma imagem constituída no campo do Outro. Tratar-se-ia, portanto, de um puro real. Assim, o autismo se distanciaria do campo da psicose, pois o Outro absoluto no autismo impediria a presentificação de uma falha que pudesse vir a presentificar algo da ordem de uma alteridade. Caberia, então, ao autista, o próprio lugar do Outro, seu duplo.

Diante da colocação dos Lefort quanto à inexistência do Outro, no autismo, Laurent se posiciona, afirmando que o fato de o autismo assinalar uma foraclusão, não

¹⁰ Quanto às suplências, referir-se ao terceiro capítulo da presente pesquisa.

quer dizer que não haja Outro, e sim que não há Outro barrado. (LAURENT,2007.pg.26)

Na trilha do ensino de Lacan, Rosine e Robert Lefort encontraram na topologia lacaniana os instrumentos que permitem abordar o autismo a partir da formulação *não há Outro*. Este não há Outro indica um há Outro no seu estatuto Real, ou seja, para o sujeito autista tudo é real, já que a operação de ausência/presença – *Fort-Da* freudiano – como inscrição simbólica não opera.

Posteriormente, Laurent (2007, 2010, 2010) nos indica a riqueza da contribuição e do avanço teórico desenvolvido pelo casal Lefort sobre as variações dos usos do significante sozinho como puro gozo, como orientação na clínica do autismo.

Tanto as contribuições dos Leforts quanto as de Tustin, quanto ao lugar ocupado pelo objeto autístico¹¹ para esses sujeitos, fizeram com que Maleval (1997) pudesse propor uma diferenciação entre o autismo e a psicose, embora ambos sejam colocados no campo das psicoses. Tal diferença se presentificaria no uso dos objetos com fins distintos, na psicose e no autismo, como acompanharemos no terceiro capítulo.

Partilhando das concepções de Maleval, Alexandre Stevens (2008) afirma que o autismo e a esquizofrenia constituem-se como maneiras diferentes de o sujeito responder ao real com o qual se deparou no momento de sua entrada na linguagem. Assim, tanto para o autista quanto para o esquizofrênico, o Outro se mostraria invasivo, porém sendo distinto o grau de tal invasão.

O autista parece recusar inserir-se na linguagem. Na clínica, muitas vezes, a criança autista coloca a mão sobre a boca, indicando a dificuldade em colocar-se em uma posição de enunciação. Posição essa, inserida no campo da linguagem, do Outro, responsável por articular corpo e linguagem.

Tal como colocado pelos Leforts, o duplo é a “divisão do sujeito no real”. E, no real, não cabe o virtual. Assim, para eles, nesse momento, o imaginário não se encontraria à disposição do autista. O simbólico, lugar que marcaria uma perda, perda de gozo, também encontra-se em questão. Entendemos que não se trata de uma ausência completa do imaginário. Trata-se, sim, de um trabalho que requer uma aposta do clínico no que diz respeito àquele a ser realizado pelo sujeito, que venha a movimentar o registro do imaginário, no que tange à constituição de um corpo que não está dado *a priori*. No que se refere ao simbólico e à consequente diferenciação entre o

¹¹ O lugar dos objetos autísticos no tratamento da criança autista e da psicótica e nas invenções das mesmas na escola será abordado no terceiro capítulo.

eu e o outro, a criança autista precisa, em um primeiro momento, realizar a construção do corpo próprio, via imaginário.

Fragmento clínico. Maria, 4 anos, percorre os corredores da escola onde estuda, muitas vezes, procurando um espelho. Há dois na escola, localizados em salas pelas quais ela parece demonstrar apreço. Por vezes, Maria se localiza muito perto do espelho, encarando-o fixamente, de modo que o seu olhar não encontre reflexo no mesmo.

Durante o projeto pedagógico sobre as partes do corpo, ocorreu um trabalho com tintas, as quais pareciam presentificar um excesso para Maria, pois, muitas vezes, ela se sujasse bastante com as tintas. Uma separação entre o que era a tinta e o que era Maria, nesses momentos, parecia não se dar.

Certo dia, ela ficou muito agitada com as tintas, sujando tanto ela quanto a mediadora e o restante do espaço da sala de aula. Nesse momento, a mediadora molhou as mãos em um pote pequeno de tintas que havia separado e fez a marca das suas mãos em um papel. Ainda sem saber o que aconteceria e assustada por ter utilizado o seu próprio corpo em uma ação que poderia, *a posteriori*, mostrar-se uma intervenção ou não, a mediadora disse: “Olha as mãos da C. no papel, a tinta no papel.”. Logo após, esta fez um contorno da sua própria mão, ainda sem saber o que estava sendo realizado. Nesse instante, Maria molhou as mãos na tinta, colocando-as sobre o papel e, segurando a mão da mediadora, indicou um pedido, levando as mãos da mesma e o lápis para a marca de suas mãos. A mediadora, assim, tomando o gesto de Maria como um esboço de apelo ao Outro, pôde tomar a ação de Maria como uma solicitação de que ela contornasse a sua mão. Após esse dia, Maria passou a marcar a sua mão e a boca nos espelhos das duas salas. Ao que a mediadora, buscando notificar a constituição de um corpo que estava surgindo, dizia: “*Olha a mão de Maria, olha a boca de Maria*”. Reiteradamente, como que confirmando a existência das partes do seu corpo, Maria recorria ao espelho, olhando-as como se estivessem separadas. Ao que a mediadora intervinha, dizendo: “*olha a Maria no espelho, olha a boca da Maria, as mãos, os braços, o corpo todo.*”

Vale dizer que quanto a esse trabalho realizado por Maria, a escola foi parceira, respeitando os momentos em que ela precisava sair da sala de aula a fim de realizar o seu trabalho com os espelhos. Isso porque, tanto a professora quanto a orientadora pedagógica puderam tomar as idas de Maria ao espelho como uma aprendizagem, no que se refere ao projeto pedagógico.

Alexandre Stevens (2008) sugere que, na esquizofrenia, a invasão que surge por meio do olhar demonstra-se na dificuldade do esquizofrênico em construir uma imagem do corpo, vivenciando-o como despedaçado. Já no autismo, o psicanalista destaca a dificuldade do autista, especialmente, com a voz. Isso porque essa não se faria presente em seu nível primordial, no balbucio do bebê. Quanto a isso, pode-se exemplificar o tampar dos ouvidos das crianças autistas e a dificuldade encontrada na fala.

Lacan (1985, pg.243) coloca que o sujeito é “*imane*nte à sua *alucinação verbal*”. E, com Lacan, Sauvagnat (2009) destaca que o delírio pode ser tomado como uma enunciação do sujeito. Isso pode se colocar como subsídio, a fim de refletirmos sobre a possível diferenciação entre o autismo e a esquizofrenia, tendo em vista que a criança autista apresenta, por vezes, ausência de enunciação. Trata-se daquilo que Lacan afirmava quanto ao fato de os autistas serem “verbosos”.

Na clínica, temos notícias de crianças autistas que tampam a boca com as mãos, buscando impedir a enunciação, assim como falas que comportam o mínimo de mensagem e, quando pronunciadas, muitas vezes, aparecem desvinculadas de afeto. Outra resposta quanto à dificuldade da enunciação pode se colocar, aparentemente, como algo oposto ao que foi dito anteriormente — a saber, a verborragia, o automatismo mental ou a ecolalia. A enunciação implica no recebimento da mensagem pelo Outro — o que, como vimos, se encontra em questão no autismo. Assim, o trabalho com esses sujeitos requer a aposta naquilo que foge ao sentido. Trata-se de escutar, nos balbucios e tentativas de enunciação que emergem, aparentemente, sem lógica, uma marca de gozo de um sujeito em vias de advir. Cabe, assim, àquele que secretaria o trabalho desses sujeitos poder vir a sustentar uma espera na escuta; espera de algo que possa ser índice de um sujeito que está se constituindo.

Como poderemos acompanhar no terceiro capítulo, Maleval defende veementemente que o tratamento dos sujeitos autistas deve estar atento ao que se coloca como um objeto autístico. Tal direção clínica calca-se na concepção de que o gozo, para esses sujeitos, diferentemente do paranoico e do esquizofrênico, retorna sobre a borda.

No autismo e na esquizofrenia, Alexandre Stevens (2008) afirma que o Outro comparece como invasivo. Mas, para os autistas, tal invasão encontra-se para além da demanda e do desejo. Assim, o que se coloca como invasivo, para o sujeito autista, vem a ser a pura presença do Outro, vivenciada em excesso, sobretudo por meio da voz e do olhar. Isso acarreta fazer do Outro inexistente, seja pela destruição ou por seu afastamento; o que pode ser entendido como um primeiro momento de um tratamento

realizado, antes de tudo, pelo próprio sujeito. Posteriormente, a construção de um Outro que não seja tão invasor, pode ser, também, conduzida pelo clínico.

Stevens também ressalta que, mesmo no trabalho realizado pelo autistas em anular a presença do Outro, esse não é aniquilado por completo, apresentando-se como um fantasma real. Desse modo, o autista encontra dificuldade em interpretar as suas próprias emoções; em outras palavras, uma quase impossibilidade em dar significação à presença do Outro. Contudo, mesmo com impasses, o trabalho do autista pode vir a se dar, sim, diante do Outro.

Stevens afirma que, se o autista não quer escutar o Outro, o esquizofrênico quer anular o dizer deste. Assim, ele empreende uma tentativa, agressiva ou irônica com relação à palavra do Outro. Desse modo, o esquizofrênico ataca a língua, às vezes, desconectando-se dela, derivando o sentido pela metonímia. Por isso, Lacan dizia que eles não faziam qualquer recurso ao discurso estabelecido, no texto “O aturdido” (2003[1972]).

Na presente pesquisa, colocamo-nos de acordo com Laurent e Stevens, no momento em que eles, seguindo Lacan, aproximam o autismo do campo da esquizofrenia. Isso porque, tanto na esquizofrenia quanto no autismo, têm-se os efeitos da forclusão do Nome do Pai e da não extração do objeto, acarretando um retorno do gozo no corpo. Sendo que, na esquizofrenia, no real do corpo e, no autismo, no real das próprias bordas corporais.

2.4 A importância do conceito de falasser no tratamento da criança autista e da psicótica

Acompanhamos anteriormente os impasses na constituição do sujeito no autismo e na psicose. Mas vale ressaltar que, inicialmente, a conceitualização lacaniana, mesmo sem desprezar a noção de gozo, ainda parecia calcar-se no sujeito do desejo e do significante. Desse modo, será no *seminário, Livro XX*, que acompanharemos Lacan (1993[1972-1973]) forjando o conceito de falasser; o que implica na rejeição de uma possível interpretação que distancie o sujeito da substância gozante. Isso porque a categoria de sujeito emerge, a partir daí, como aquele que precisa se haver com o seu gozo, com o gozo do corpo. Nessa direção, entendemos que a criança autista ou psicótica, por mais que seja marcada por impasses nos dois tempos lógicos da constituição do sujeito, pode sim, ser alçada à categoria de sujeito como aquele que fala e é falado pelo Outro.

A ideia de sujeito do desejo, em um primeiro momento, é marcada pela oposição à noção de sujeito do gozo. A fim de contemplarmos as noções de sujeito do gozo e do desejo, podemos nos servir do conceito de sujeito do significante. O sujeito do desejo emerge quando o sujeito do significante se depara com um furo no saber, como ocorre no processo de aprendizagem na escola, quando a neurose está em questão, pois é por meio de uma brecha no saber a ser transmitido que a criança pode vir a desejar algo que não está dado *a priori*. Por outro lado, o sujeito do gozo se apresenta como aquele que se relaciona com uma significação a mais, e não por um corte nessa. Assim, o sujeito do gozo é parceiro do sentido, nada querendo deixar restar — um a mais — enquanto que o sujeito do desejo emerge no ponto no qual esse fraqueja.

Como coloca Lacan (1967), o psicótico é aquele que leva o objeto *a* no bolso; dito de outro modo, não o extrai, de maneira que este fica a mais. Desse modo, poderíamos considerar o psicótico como exclusivamente sujeito do gozo? Poderíamos tomar a psicose como paradigma do sujeito do gozo? E, mais, poderíamos nos indagar: seria o psicótico um sujeito?

Na psicose, o delírio é marcado por uma busca a mais de sentido; contudo, é possível que esse sentido derradeiro seja colocado em questão pelo próprio sujeito. Pode-se exemplificar as respostas assintóticas que muitos psicóticos colocam como solução para algum delírio. Trata-se de postergar o acontecimento de algo que se coloca como certeza, de maneira que o delírio não seja integralmente realizado através de tal solução. A radical proliferação de significantes também coloca em questão a ideia da psicose como paradigma do gozo. Isso porque o delírio se caracteriza pelo deslizamento de sentido a um ponto em que a proliferação pode vir a resultar em uma desamarração dos registros.

A disjunção entre sujeito do desejo e sujeito do gozo também pode ser encontrada na polaridade da fórmula da fantasia. A fantasia supõe a separação entre o campo do gozo e do significante. Assim, esta caracteriza-se pela função de mediação entre ambas as ordens. Dessa forma, esta “...é numa certa relação de oposição com *a*, cuja polivalência é suficientemente definida pelo caráter composto do losango, que tanto é disjunção, *V*, quanto conjunção, *Λ*” (LACAN, 2005[1962-1963] pg.192).

No seminário, livro XX, Lacan (1993[1972-1973]) demonstra o quanto a noção de sujeito coloca-se como insuficiente para responder à relação disjuntiva e conjuntiva entre saber e gozo. Nessa direção, Lacan afirma que não se pode falar de significante sem que se leve em consideração o gozo. Assim, traz à tona uma nova definição de

significante, a qual passa, claramente, a se referir ao corpo. Nesse sentido, podemos dizer que a partir do Seminário XX, a tarefa de Lacan passa a ser a de formular uma noção que não distancie o sujeito da substância gozante.

De acordo com Miller (1998, pg.101), nesse momento do ensino de Lacan, o significante é alçado a outra posição, situando-se não apenas como aquilo que mortifica o corpo, que libera deste o mais-de-gozar, mas que determina o regime de gozo do ser falante. Nesse sentido, o gozo é não só gozo do corpo, mas também gozo da linguagem, na medida em que o sujeito tem um corpo que goza. “...*que o inconsciente é estruturado como uma linguagem. A partir daí, essa linguagem se esclarece sem dúvida por se colocar como aparelho de gozo.*” (LACAN, 1985[1972-1973], pg.61)

Em certa medida, essa nova concepção acaba colocando em questão o próprio conceito de sujeito. Como vimos, em dado momento, Lacan definiu o sujeito como falta-a-ser, posteriormente tratando de introduzir o corpo vivo na psicanálise. Assim, podemos considerar que, de certa forma, substituiu o termo sujeito por falasser, o qual se distancia da falta-a-ser. Trata-se do sujeito mais o corpo, o que implica no acréscimo da substância gozante a este e à linguagem. No seminário XX, já se pode acompanhar o desenvolvimento de tais questões; porém, o conceito de falasser só emerge no “RSI” (LACAN, 1974-1975. Tal conceito é de suma importância para a presente pesquisa, pois desloca a discussão em torno da pertinência ou não de tratar a criança autista ou psicótica a partir do conceito de sujeito, passando a tomá-la, então, como falasser.

Na penúltima aula do Seminário XX, intitulada por Miller de “Rodinhas de barbante”, Lacan (1985[1972-1973], pg.127) afirma que o que sustenta tal seminário é o fato de ele falar sem saber, pois não fala só com o seu ser, mas também com o seu corpo, de modo que sempre diz mais do que sabe. Dessa forma, Lacan parece retomar o problema da distância entre as noções de sujeito do desejo, que se localizaria ao lado do saber, e de sujeito do gozo, na esfera do real. Trata-se, portanto, de criar uma disjunção inclusiva entre os dois termos – saber e gozo. Desse modo, o conceito de falasser torna-se responsável por condensar o sujeito do significante com a substância gozante. Assim, o falasser é o termo que inclui, na noção de sujeito, o corpo, suporte do ser, sustentando um saber que se encontra no real e que está ao lado do S_1 , significante que não se situa por inteiro na linguagem.

Defendemos, então, na atual pesquisa, que a criança autista e a psicótica podem ser tomadas a partir do conceito de falasser. Isso implica na aposta da constituição da alienação significante; dito de outro modo, na constituição, mesmo que por meio de

uma reiteração contínua, de um significante primordial como um trabalho realizado por essas crianças.

Lacan nos diz que "*toda formação humana tem, por essência, e não por acaso, refrear o gozo*" (LACAN, 2003[1075-1976], pg.362). Tomando as instituições como formações humanas, podemos afirmar que a escola também possui tal prerrogativa. Contudo, o ensino de Lacan nos mostra a impossibilidade da assepsia do gozo; pois, como vimos, o próprio corpo goza. Desse modo, uma direção possível de trabalho com essas crianças não se constitui na eliminação do gozo; mas, sim na sua modalização.

2.5 A psicanálise em *extensão* na instituição escola

Acompanhamos a primeira tentativa de Freud em circunscrever o que se constituiria como o campo da psicanálise aplicada no texto "*O interesse científico da psicanálise*" (FREUD, 1995[1913] pg.199-229). Ressaltamos que a denominação "*psicanálise aplicada*" ainda não havia surgido; o que não nos impede de estabelecermos uma leitura retroativa a respeito de tal termo.

No que tange às possíveis aplicações da psicanálise, Freud parecia estar preocupado com o lugar da psicanálise no campo científico, tratando de diferenciá-la da medicina e da psiquiatria. O referido escrito apresenta-se dividido em duas partes. A primeira aborda o interesse "psicológico" da psicanálise, ao passo que a segunda se atém às possíveis contribuições da psicanálise ao que seriam as ciências não psicológicas. O que nos interessa nessa conferência diz respeito ao que Freud discute sobre as aplicações da psicanálise — incitando-nos a discutir o possível alargamento do campo de atuação da práxis analítica. Em um primeiro campo das aplicações, comenta as críticas que os contemporâneos realizavam aos que exerciam a psicanálise. No segundo momento, busca contemplar as aplicações da psicanálise às áreas do conhecimento que avançavam e buscavam a comunicação destas com a psicanálise, tais como: mitologia, história da civilização, etnologia, entre outros (FREUD, 1995[1913], pg.178). Tal grupo é marcado pelo pressuposto de que haveria uma identidade entre os processos psicopatológicos e os normais (idem). Quanto a tal campo, Freud afirma que "*as aplicações da psicanálise são sempre confirmações dela*" (idem).

No terceiro âmbito encontra-se o que especificamente nos interessa aqui — o campo da educação, considerado por Freud (1995[1913], pg.179) como de suma importância, com esperanças para o futuro e talvez uma das mais importantes aplicações

da psicanálise. Freud aborda, então, o campo da educação infantil e da psicanálise com crianças, como poderemos acompanhar na segunda seção do presente escrito de Freud. O quarto momento diz respeito às investigações quanto à origem e possível prevenção da delinquência. Ao final, encontramos valiosos apontamentos no que tange aos desafios da psicanálise. Quanto ao que seria a psicanálise propriamente dita, aponta que o sucesso da mesma não pode ser submetido às estatísticas; mas, sim, à experiência e ao relato do próprio sujeito — o que já aponta para a particularidade do que seria o método da psicanálise — o que podemos tomar como uma direção clínica que ultrapassa o dispositivo analítico circunscrito ao consultório particular. Freud também ilumina a discussão sobre a eficácia, os limites da aplicação e os obstáculos da psicanálise. A primeira dificuldade consistiria na impossibilidade de experienciar novamente situações passadas, haja vista que o material inconsciente não pode ser todo trazido à tona. O segundo obstáculo diz respeito à natureza da doença, em outras palavras, a fixação do sintoma.

Na conferência “*Explicações, aplicações e orientações*”, Freud refere-se, com o rigor do método, à psicanálise *stricto sensu*, nomeando-a como *psicanálise pura*. Assim como Freud, Lacan se ateve ao interesse da psicanálise para além do *setting analítico*. No momento da “Ata de Fundação da Escola”, Lacan (1964) retoma os termos “*psicanálise pura*” e “*psicanálise aplicada*”, apontando que a primeira, ao seu término, poder vir a produzir um psicanalista — o que difere da segunda, a qual pode prescindir de tal direção.

Lacan discute a questão da *psicanálise pura* e da *psicanálise aplicada*, procurando extrair os fundamentos da psicanálise transmitidos por Freud, alçando-os à práxis da psicanálise para além do *setting analítico*, a saber — às questões produzidas pelo social que podem convocar a psicanálise a atuar em outros campos.

No ano de 1964, Lacan realiza o Seminário XI e funda a sua Escola. Na abertura desse seminário (LACAN[1964], testemunhamos a seguinte indagação: “*Em que estou autorizado?*” — uma explícita referência à última cisão deflagrada pelo questionamento de como o ensino de Lacan poderia habilitar, garantir a existência de um psicanalista. Tal questionamento incluía a própria figura de Lacan como analista.

Vale colocar que o termo Escola não se referia a algo dogmático. Tratava-se, sim, de tirar consequências do legado freudiano da transmissão da psicanálise, caminhando na direção do que seria a formação de um analista e de uma transmissão não ortodoxa. Nesse sentido, Lacan propõe três seções atuantes na Escola: Seção de

Psicanálise Pura, Seção de Psicanálise Aplicada e Seção de Recenseamento do Campo Freudiano.

Prosseguindo a discussão da formação do analista e da Escola, Lacan[1967] escreve a “Proposição de 9 de outubro”, na qual se encontra a seguinte direção “*O analista se autoriza por si mesmo*”. Isto muito fala da crescente oposição do ensino de Lacan aos modelos tradicionais e hierárquicos de formação psicanalítica. Nessa direção, uma psicanálise didática não garante a formação de um psicanalista. E, além disso, uma análise deixa de ser didática ao ser operada por alguém assim intitulado, pois não se trata da transmissão de um saber formal. Lacan também afirma que um psicanalista não deve se autorizar pela figura do seu analista. A verificação da existência de um psicanalista, dada por meio de algum saber ou dispositivo analítico, permanece como uma questão a ser constantemente recolocada. É possível afirmar, após um percurso no dispositivo, que poderá ter havido analisante e analista, mas não necessariamente a passagem daquele a este.

Nesse texto, a diferenciação e discussão entre *psicanálise pura* e *aplicada* dá lugar a novos termos: psicanálise em *intensão* e em *extensão*. A primeira diz respeito ao que foi contemplado acima, a formação do analista na Escola, visando romper com uma formação douta da psicanálise. Lacan afirma que não há garantias quanto à disseminação de uma psicanálise douta. Seria, justamente, ao não procurar escamotear o que há de impossível, de real, na prática analítica, que um analista pode vir a se constituir enquanto tal. Nessa direção, Lacan propõe que “*por intermédio de sua hiância que ele pode ser posto em ação, e o é toda vez que se encontra o meio de utilizá-la*” (LACAN[1967] pg.251). Ao convocar o analista a responder por sua formação a partir das próprias dificuldades encontradas na prática analítica, propõe a orientação dos analistas em uma junção constituída na

“... *psicanálise em extensão, ou seja, tudo o que resume a função de nossa Escola como presentificadora da psicanálise no mundo, e psicanálise em intensão, ou seja, a didática, como não fazendo mais do que preparar operadores para ela*”
(idem)

Podemos dizer que, assim como indicava a Conferência denominada “*Explicações, aplicações e orientações*”, a psicanálise aplicada tem como direção os princípios da psicanálise tal qual nos foram apresentados por Freud; mas, de maneira a inseri-los e transpô-los ao que é produzido pelo laço social. A inclusão escolar de

crianças autistas e psicóticas nos parece convocar a psicanálise no que tange a um possível trabalho na escola, ao dar lugar ao sujeito que pouco ou nada fala. Para tanto, abordaremos, em seguida, como podemos extrair ensinamentos do Discurso do Analista na prática em uma instituição. Não se trata de afirmar que seria esse o único modo possível de trabalho; mas, sim, de poder tirar consequências do ensino de Lacan no que diz respeito aos laços discursivos. Como nos diz Freud, a psicanálise “é um método entre muitos, embora seja, para dizer a verdade, *primus inter pares*.” (FREUD,1995[1933], pg.191)

Iniciando a primeira lição do seu curso, Miller (2011[2008-2009]) alerta os psicanalistas sobre o perigo do que seria o efeito terapêutico da psicanálise, lembrando-nos que a cura não se coloca como objetivo primeiro de uma análise, só sendo obtida de viés, razão pela qual abandonamos o termo “cura” em lugar da denominação “experiência analítica”. Isto acarreta a distinção entre o que é verdade para o mundo e o que é verdade para a psicanálise, pois para o primeiro “... *a psicanálise vale como terapêutica*”, ao passo que, para a psicanálise, a verdade emerge como “*meio de emergência de um desejo inédito cuja estrutura é ainda amplamente desconhecida*” (pg. 8-9)

Lacan (1971) nos adverte que a nível da profissão não há pudores. Trata-se de uma referência à psicologização da prática analítica em prol do que o discurso do mestre impõe como objetivo da profissão. Com a emergência do ideal da educação inclusiva, podemos tomar como exemplo a demanda oriunda dos responsáveis e da escola ao mediador de incluir a criança na instituição. Caberia, então, a este tomar tal demanda como direção de trabalho? Entendemos que não. Trata-se, antes, de poder realizar uma escuta da própria criança, assim como das sutilezas que, para além da demanda em incluir, podem estar presentes nas falas dos pais.

Lacan não deixa de enfatizar que a psicanálise é o avesso do discurso do mestre e não um parceiro dele. Quanto ao recrutamento da psicanálise para fins psicológicos, Lacan (1971) comenta: “*é uma via muito propícia para toda a sorte de exigências bem especificadas no social: como recusar, àquilo de que se é o suporte, falar a sua linguagem?*” Isto fala de um dos impasses vivenciados pelo mediador escolar – a saber, como poder trabalhar junto com a equipe pedagógica sem se tornar um reproduzidor da pedagogia e, por outro lado, como fazer da psicanálise o avesso da terapêutica na mediação escolar sem que se instaure uma rivalidade entre o mediador e a escola, no

bojo de um conflito imaginário? Poderia a mediação se constituir como uma psicanálise em extensão sem que seja regida por uma tentativa de eficácia terapêutica?

Miller (idem, pg.15) afirma que a psicanálise precisou forjar uma língua própria, reconhecida entre seus pares, a fim de que algo não se perca, diluindo-se nas vicissitudes da civilização, tratando-se, assim, de um enclave. Porém, ressalta que em um enclave não se encontram completamente as questões de seu exterior, mas que este deve estar atento à diferença que reside entre “sair e deixar entrar”, tal como na invasão do cavalo de Troia em Atenas. Isto porque, se permitirmos que entre, teremos uma dissolução interna da linguagem e dos ideais da Escola. Salvo as diferenças, que são muitas, entre uma Escola de psicanálise e a instituição escola, podemos fazer uma analogia, no sentido de que é preciso não deixar entrar, sem questionamento, os ideais psicopedagógicos. Trata-se, assim, de garantir a existência da psicanálise em extensão, aplicada, mas sem se deixar reger pelos ditos efeitos terapêuticos, reservando a escuta ao que o sujeito pode vir a construir.

2.6 O que a teoria dos discursos pode vir a ensinar na *extensão* da psicanálise na escola.

Como visto anteriormente, tomamos o impossível de educar freudiano como relativo à parcela indomesticável da pulsão. Podemos depreender do texto “O mal-estar na civilização” (FREUD, 1995[1929]) que só podemos ter notícias da pulsão através da cultura. Com Lacan podemos acrescentar ao termo cultura, linguagem, entendendo que só há pulsão nesta.

No *seminário XVII*, Lacan (1992[1969-1970]) retoma as tarefas colocadas por Freud como impossíveis, analisando-as em uma lógica discursiva. Nessa direção, governar, educar e psicanalisar passam a corresponder aos discursos, modos possíveis de se fazer laço com o outro. Lacan acrescenta a esses um a mais — o discurso da Histórica, equiparando-o à posição do sujeito. Os discursos encerram-se em quatro: o do Mestre, o Universitário, o do Psicanalista e o da Histórica.¹² A impossibilidade é localizada por Lacan na linha superior, demonstrando a impossibilidade do agente em lograr seu objetivo. Este é definido não como o responsável pela realização de algo, mas, como aquele ‘a quem se faz agir’ (LACAN[1969-1970] pg. 179) Dessa forma, o mestre não pode fazer seu mundo funcionar, a histórica encontra dificuldades em se

¹² Não abordaremos, na atual pesquisa, o que para alguns se configura como um outro discurso— o discurso do capitalista

fazer desejar, o saber não pode educar o desejo, e o analista, posicionado como objeto a a ser comandado, não pode assim se situar, a não ser pelo ato analítico.

Encontramos tanto em *Radiofonia*¹³ quanto no seminário *O avesso da psicanálise* (LACAN,1992[1969-1970]) outro nome para o impossível — o real. Lacan não só formula o impossível como o real, como tratou de fazer a prova. Contudo, tal questão só pôde advir com o nascimento do discurso analítico. Acompanhamos, no *seminário XVII* (LACAN,1992[1969-1970]), uma organização lógica, por mais que se possa fazer uma historização desses discursos. Assim, os discursos se iniciariam no discurso da Histórica, passando pelo discurso do Mestre, indo ao discurso da Universidade e finalizando no discurso do Analista. Os discursos não podem existir sem o aparato da linguagem; porém, salienta Lacan, subsistem sem a palavra, pois:

“É que sem palavras, na verdade, ele pode muito bem subsistir. Subsiste em certas relações fundamentais. Estas, literalmente, não poderiam se manter sem a linguagem. Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas.” (LACAN, 1992 [1969-1970], pg.11)

Lacan (1992 [1969-1970], pg.95) afirma que o inconsciente opera tal qual o discurso do mestre. Todavia, o último não pode ser localizado no início do “progresso discursivo”, pois em tal discurso o sujeito encontra-se representado pelo S₁, que pode estar recalcado. Dessa forma, será somente com o advento do discurso da Histórica que os discursos poderão vir a tomar seus lugares nas teias discursivas. Isso porque tal discurso coloca em questão a representação do sujeito pelo S₁, proporcionando a sua emergência em cima da barra, fazendo evocar um novo significante e colocando o mestre no trabalho. Assim, o discurso da Histórica ocupa o lugar inicial no “progresso” dos discursos, abrindo caminho para os demais. Isto porque é a escuta de Freud das históricas que marca a emergência da psicanálise.

Os discursos passam de alguma forma pelo real — o impossível. Quanto a este, Lacan nos diz que é aquilo que não cessa de não se escrever (LACAN[1972-1973], pg.127). Isto convoca o sujeito a realizar construções próprias a partir daquilo mesmo que impõe limites à simbolização.

¹³ Programa radiofônico belga no qual Lacan expôs questões relativas à teoria dos discursos por ele formulada.

O real só pôde ser colocado em questão, poderíamos dizer, constituir-se de alguma forma, após o advento da psicanálise. Vale destacar que ao analista não são dadas garantias ou privilégios diante do impossível. Porém, a posição por esse ocupada traz algo de inédito na estrutura do laço social.

Com a leitura do seminário intitulado *O ato analítico* (LACAN,1967-1968), entendemos que o analista só pode assumir o seu lugar por meio do ato, o qual poderá fazer surgir um analisante, assim, indicando que terá existido um analista. Podemos dizer que, assim como o sujeito, o ato é pontual e evanescente. O ato analítico e, por consequência, o discurso analítico, têm como direção o real. O ato passa por esse registro, mas não pode nele permanecer, diferentemente dos demais discursos que se relacionam com o real de viés.

No seminário *Mais ainda*, Lacan afirma que nas mudanças de discurso há uma passagem pelo discurso do analista (LACAN [1969-1970], pg.26). Essa colocação nos ensina que a fim de que o laço discursivo se transforme, faz-se necessária a passagem pelo real, o que implica reconhecê-lo. O discurso do analista situa-se como um discurso de passagem para os demais, justamente por dar destaque ao real. Assim, O analista só pode existir reconhecendo o real — o impossível. Confrontar-se com o real implica outra afirmação, a saber, a indagação sobre o gozo.

Interessa-nos, aqui, discutir sobre a impossibilidade e a impotência discursiva no que diz respeito ao discurso Universitário. Isto porque esse atravesse e, talvez, prevaleça sobre a educação. Tal discurso se estabelece por regressão do discurso do mestre.

Discurso do mestre

$$\frac{S_1}{\$} \longrightarrow \frac{S_2}{a}$$

Nesse discurso o S₁ ocupa o lugar dominante. Com o mestre está a lei e o poder. O escravo situa-se como um outro possível na teia discursiva para o mestre. O gozo e o saber dizem respeito ao escravo. No saber (S₂) não se trata do saber articulado; mas, sim, do *savoir-faire*. Ao escravo também cabe a incumbência de desejar pelo mestre, pois ele com isso não se preocupa, só querendo saber de fazer as coisas funcionarem, sem se importar como funcionam. (LACAN, [1969-1970], pg.32]. O que faz as coisas

funcionarem é o *savoir-faire* do escravo, o qual será, posteriormente, transformado em saber articulado a ser transmitido formalmente.

“Está aí todo esforço de deslindamento do que se chama episteme. É uma palavra engraçada, não se vocês alguma vez refletiram bem sobre ela — colocar-se em boa posição, em suma a mesma palavra que verstehen. Trata-se de encontrar a posição que permita que o saber se torne um saber de senhor. A função da episteme especificada como saber transmissível — remetam-se aos diálogos de Platão — é sempre tomada por inteiro das técnicas artesanais, quer dizer, dos servos. O que está em questão é extrair sua essência para que esse saber se torne um saber de senhor.” (LACAN, [1969-1970], pg.19)

A dominante do discurso precisa agir sustentada por uma verdade, mesmo que seja uma verdade decepada. Como se pode observar, no esquema acima, essa se encontra sob a barra. Isso porque tal verdade encontra-se eclipsada, pois o que o discurso do Mestre esconde é o \$, o qual denuncia a castração do mestre. Ao se colocar na posição de mestria, o agente refere-se ao outro, exercendo sobre ele poder de governo, fazendo-o produzir *a*. Para o escravo, esse é um *mais-de-gozar*, produzido para satisfazer o mestre. O mecanismo desse discurso diz respeito à tarefa impossível de governar e encontra-se presente no cerne das instituições modernas.

Discurso do universitário

$$\frac{S_2}{S_1} \longrightarrow \frac{a}{\$}$$

O discurso Universitário estabelece-se por regressão do discurso do mestre. Dito de outro modo, o S_2 que esteve outrora ao lado do escravo e passou ao domínio do senhor, passa a se situar, no discurso Universitário, na posição de agente. Esse incide sobre o *a*, o estudante, nas palavras de Lacan (1992[1969-1970], pg.111) *o astudado*. — aquele a quem deve ser transmitido o conhecimento, o tudo-saber, e ao que se espera uma produção.

“O S_2 tem aí o lugar dominante na medida em que foi no lugar da ordem, no lugar primeiramente ocupado pelo mestre que surgiu o saber. Por que será que nada mais se encontra no nível de sua

verdade senão o significante mestre, na medida em que este opera para portar a ordem do mestre?” (LACAN,1969-1970], pg.109)

O significante-mestre aparece elidido, encontrando-se sob a barra, no lugar da verdade. Isso faz com que a representação do sujeito também fique escondida, pois como formula Lacan “o *significante é aquilo que representa o sujeito para outro significante*”. Trata-se do intervalo em que o sujeito não pode permanecer – S_1 e S_2 , emergindo como pontual e evanescente. O sujeito aparece, desse modo, confundido com o saber, não podendo ocupar o seu lugar; lugar esse que é real; em outras palavras, impossível. O eu é essa confusão, pois fica submetido a um saber sempre insuficiente logo, impotente. (LACAN [1969-1970], pg.65)

Na disjunção entre produto e verdade, localizada na linha inferior dos discursos, a impotência toma lugar. “*Toda impossibilidade, seja ela qual for, dos termos que aqui coloco em jogo, articula-se sempre com isto — se ela nos deixa em suspense quanto a sua verdade, é porque algo a protege, algo que chamaremos impotência.*” (LACAN[1969-1970], pg.166) Tem-se, então, da impotência do saber obturando a impossibilidade do sujeito; isto é, a impotência velando o impossível.

Na presente pesquisa, aproximamos o Discurso Universitário à educação, pois entendemos que também na instituição escola o aluno pode ser tomado como um *astudado*, em outras palavras, como aquele do qual se espera uma determinada produção. Mas essa se encontra desarticulada com o sujeito do desejo que está, nesse discurso, situado no lugar da verdade.

Ao contrário do que o discurso Universitário (a educação) espera, produzir um sujeito desejante pelo saber não é possível. Isso porque “*No S_2 , e que está na posição de uma pretensão insensata, de ter como produção um ser pensante, um sujeito. Como sujeito, em sua produção, de maneira alguma poderia se perceber por um instante senhor do saber.*” (idem)

Como vimos, o impossível de educar diz respeito ao que não pode ser domado na pulsão. E, nos termos dos laços discursivos, o S_2 encontra impossibilidade em fazer o *a* trabalhar. A educação contemporânea, mesmo que marcada pelo paradigma da inclusão, não deixa de encontrar desafios no que diz respeito ao impossível de educar. Por vezes, a instituição escola, ao se deparar com o impossível de educar, responde pela via da impotência. “*Não sabemos o que fazer com ele, não sei se temos o que fazer com*

uma criança autista e que não demonstra querer aprender”, diz uma funcionária da equipe pedagógica de uma escola.

A impossibilidade expressa por Lacan nos laços discursivos é sustentada pela impotência. Esta se coloca como aquilo que nos imobiliza frente ao real, ao impossível, e encontra sua sustentação na relação do sujeito com a verdade. A paixão pela verdade acarreta um trabalho ininterrupto com vistas a se chegar ao que seria um ponto ótimo. A impotência acaba situando-se como resposta ao que se coloca como impasse para a escola, apresentando-se, por exemplo, como inúmeros esforços calcados por um saber relativo à educação.

2.6.1 O saber e a verdade na educação inclusiva

A educação inclusiva aparece como paradigma da educação contemporânea, apresentando-se como um saber, que como tal encontra-se atrelado a uma verdade. Em tal caso, esta pode vir a se encarnar no direito à educação para todos.

“...que o saber possa constituir uma totalidade é, por assim dizer, imanente ao político como tal. Sabe-se disso a muito tempo. A ideia imaginária do todo tal como é dada pelo corpo – como baseada na boa forma da satisfação, naquilo que, indo aos extremos, faz esfera, foi sempre utilizada na política, pelo partido da pregação política. O que há de mais belo, mais também de menos aberto? E o que se parece mais com o fechamento da satisfação?” (LACAN,1992[1969-1970, pg.32])

Mas a verdade situa-se aquém do saber. Não é caso de faltar uma verdade, pois se for tomado dessa forma, dirigir-se-á em direção a ela. O ponto de verdade é algo que ao saber falta, pois sempre se trata de uma verdade que não se sabe toda — um semi-dizer.

Não há saber para a verdade. Esta se dá como corte em relação ao saber. A verdade está referida ao real que é fundado, ou seja, traz alguma coisa que não pode ser nomeada, que diz pela metade. Quando a verdade tenta responder ao real, encobri-lo, a resposta acaba se dando via impotência. O saber é baseado em uma verdade que não se sabe toda, uma verdade que se articula no inconsciente.

No capítulo intitulado “Verdade, irmã de gozo”, Lacan (1992[1969-1970]) vale-se dos estudos de Wittgenstein e da lógica proposicional, a fim de expor que o verdadeiro não possui uma essência; e, sim, se inscreve em uma lógica gramatical. Isto porque *“dizer que a verdade é inseparável dos efeitos de linguagem tomados como tais é*

incluir aí o inconsciente.” (idem, pg.59) Lacan acrescenta que o verdadeiro refere-se à enunciação; em outras palavras, ao sujeito dividido pelo gozo. Para tanto “*A verdade, com efeito, parece mesmo ser-nos estranha - refiro-me a nossa própria verdade. Ela está conosco, sem dúvida, mas sem que nos concirna a um ponto tal que admitamos dizê-la.*” (idem, pg.55) Remetendo-se ao texto de Freud “Bate-se numa criança”, Lacan localiza a verdade como algo que fala do gozo do sujeito em cada frase; podemos dizer, em cada enunciação. (idem, pg. 68)

No capítulo “A impotência da verdade”, Lacan relaciona a verdade à repetição característica da pulsão de morte, o que corrobora com a sua afirmação anterior “*a verdade é a irmãzinha do gozo*”. (LACAN[1969-1970], pg.109). Segue dizendo que a verdade possui muitas facetas, cabendo ao analista não se encantar pela primeira que lhe aparecer. “*... desconfiar um pouco, não ficar de repente doido por uma verdade, pelo primeiro rostinho bonito encontrado na esquina.*” (LACAN[1969-1970], pg.164)

A verdade se experimenta, o que não significa afirmar que permite conhecer o real, o impossível. (idem) Ao nos calcarmos pela verdade não podemos nos aproximar do impossível, reconhecê-lo. A impotência toma, assim, seu lugar. “*...o fato de estarmos sempre às voltas com a dimensão do amor à verdade, dimensão, ao que tudo indica, que nos faz deixar escorregar completamente entre os dedos a impossibilidade do que se mantém como Real*” (LACAN[1969-1970], pg.165). A verdade coloca-se, dessa forma, não só como irmã do gozo, mas também da impotência, pois “*mas, eis que entre nós e o real, há a verdade*” (LACAN[1969-1970], pg.166)

Dessa forma, podemos afirmar que, quando se coloca a educação inclusiva como uma verdade derradeira, como solução única ao impasse de incluir ou não uma criança, torna-se possível a instauração da impotência tanto dos pais quanto da escola diante de uma “verdade” colocada como ideal. Tal conjuntura faz com que o reconhecimento do impossível de educar a ser localizado caso a caso seja tamponado pela impotência.

Como exposto anteriormente, a criança autista e a psicótica estão banhadas pelo verbo, mas não habitam o discurso. Contudo, nos indagamos se o discurso universitário, encarnado no saber da educação ou da educação inclusiva, pode vir a interferir no trabalho singular que essas crianças realizam, a saber — as soluções encontradas que permitem ou correspondem à articulação do real da pulsão ao imaginário do corpo e ao simbólico, isto é, à palavra.

2.6.2 O que pode o discurso do analista nos ensinar na extensão da psicanálise na escola

Discurso do analista

$$\frac{a}{S_2} \longrightarrow \frac{\$}{S_1}$$

O discurso do Analista coloca na posição de comando o que é a própria fratura de tal discurso — o real — no caso, o objeto *a*. Isso demonstra o que há de subversivo em tal discurso. Este reconhece e aponta a impossibilidade dele próprio e dos demais, demonstrando que a impotência não é a única resposta possível diante do real.

Como exposto anteriormente, muitas vezes, a equipe pedagógica pode vir a se situar diante do impossível de educar procurando escamoteá-lo, o que é experienciado como fracasso. Presentifica-se, assim, a impotência.

A nossa aposta é que é possível aprender e fazer uso do que ensina o discurso do analista, a saber — confrontar-se com o impossível. Trata-se, pois, de tomar o impossível como algo que possibilite e convoque o trabalho na instituição escola, questionando a impotência como algo a ser posto em trabalho.

Entendemos que o discurso do analista pode vir a suspender e a interrogar os saberes cristalizados os quais, por vezes, atravessam o trabalho realizado pela criança em estar na escola. Para tanto, é preciso que o clínico, que realiza um trabalho na instituição, se situe esvaziado de saber. Portanto, em uma contra mão discursiva na qual aposta-se em um saber –fazer que advenha da própria criança, algo inédito por ela criado.

Ao se referir ao discurso do Analista, Lacan propõe o termo subversão ao invés de revolução; pois esta, segundo ele, diz respeito ao movimento que retorna ao mesmo lugar, não instaurando o que quer seja de novo.

“A noção mesma de um quarto de volta evoca a revolução, mas certamente não no sentido que revolução é subversão. Muito ao contrário, o que gira — é o que chamamos revolução— está destinado por seu enunciado mesmo, a evocar o seu retorno.”
(LACAN[1972-1973], pg.57)

Á guisa de justificar o que ele entende por revolução, Lacan refere-se à revolução copernicana (idem). Para ele, a verdadeira subversão seria, assim, poder substituir o "*isso gira*" por um "*isso cai*". Sendo assim, o discurso do Analista provoca uma queda, um corte, possibilitando um movimento discursivo outro, de modo que não se reproduza apenas o "*girar em torno de.*" (LACAN [1972-1973], pg.59)

“Se não houvesse discurso analítico, vocês continuariam a falar como papagaios, a cantar o disc-curso corrente, a fazer girar o disco, esse disco que gira porque *não há relação sexual* - isto é uma fórmula, que só se pode articular graças a toda a construção do discurso analítico, e que há muito tempo eu lhes ladainho” (LACAN,1996[1972-1973], pg. 48)

No atual momento, torna-se preciso salientar que não se trata de afirmar que o mediador escolar estabelece o discurso do analista na instituição escola ou com a criança; mas, sim, de ressaltar que é a partir da experiência desse discurso, na psicanálise em intensão, que o mesmo pode vir a ter efeitos na extensão da psicanálise e/ ou na mudança de discurso, em outras palavras, no reconhecimento do real, do impossível de educar.

2.7 O impossível de educar como contingência

Acompanhamos anteriormente que o impossível de educar freudiano referente ao indomesticável da pulsão pode ser lido, através da obra de Lacan, como aquilo que se refere ao real. Este não comporta a simbolização e caracteriza-se por uma insistência. Na perspectiva lacaniana, trata-se daquilo que "*não cessa de não se inscrever*". Dessa forma, o simbólico é mobilizado, pois torna-se urgente a procura em se empregar sentido para aquilo que não possui. Contudo, o sentido refere-se ao domínio do imaginário – o que parece implicar um impasse.

O simbólico coloca-se como o registro responsável por ordenar. Desse modo, justifica-se a referência de Lacan à expressão de Claude Lévi-Strauss "a ordem simbólica". Assim, Lacan vale-se desse termo do linguista, a fim de destacar o quanto o simbólico é o registro responsável por colocar um ordenamento significante, o qual será responsável por procurar mobilizar o real e o imaginário.

Tal aparente impasse esclarece-se com a ideia de pensar os registros concomitantemente, como colocado no seminário *RSI*. Neste, apresenta-se o enodamento dos três registros, feito aos moldes de um nó borromeano – um nó no qual a separação de qualquer um dos elos faz conseqüentemente que os outros se desamarrem.

Como coloca Miller (2008, pg.126), Lacan não falava de ordem real, pois esse registro, ao contrário de uma ordem, apresenta-se como caos. Caberia, então, ao simbólico e ao imaginário, registros enodados ao último, procurar fazer algo diante do real, que convoca uma invenção, uma escrita.

Podemos, assim, afirmar que o impossível de educar, muitas vezes, na instituição escola, ao passar pelo simbólico, pelas teias discursivas, pode ser respondido pelo simbólico como aquilo que “não cessa de escrever-se”. Quanto a isso, podemos nos remeter às tentativas de dar conta do que seria uma inclusão, por meio de uma verdade última, sobre aquilo que escancara o real ineducável. Isso pode ocorrer por meio de tentativas infundáveis de buscar o que seria “a inclusão”. Assim, toma lugar o “não cessa de escrever-se” na instituição escola.

Entendemos, então, que no processo de inclusão escolar faz-se necessário se deparar com o impossível de educar; dito de outro modo, com aquilo que “não cessa de não se escrever”, como o real ineducável. E, mais, trata-se ainda da dimensão contingente do real, como aquela que vige por traz do impossível. Como coloca Miller (2008, pg. 127), o real é mais contingente que impossível, pois “*O real, então, não é mais impossível, ele é contingente, ou seja, em termos precisos, o que cessa de ser impossível, o que “cessa de não se escrever”* (idem).

Para Miller, o real como impossível é aquele visto pela ordem simbólica, ao passo que o real como contingente destaca a dimensão própria do real. Assim, para ele, se abstrairmos a ordem simbólica, descobriremos a dimensão da contingência. E, o que seria a contingência? Esta refere-se ao encontro pontual e evanescente com o gozo que vem a marcar o sujeito.

Dessa forma, o impossível de educar radicalizado pela inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas deve ser reconhecido como uma contingência; em outras palavras, trata-se de localizar o impossível que se atualiza em cada caso, abrindo espaço para que uma invenção, a partir do enodamento dos registros, possa vir, então, tomar lugar.

Capítulo III

A construção das suplências e do laço social: um possível trabalho do sujeito na escola.

3.1 Do autismo como síndrome à escuta psicanalítica

O autismo foi descrito primeiramente por Bleuler, psiquiatra que o situou no campo das psicoses, relacionando-o à esquizofrenia. O autor se refere ao autismo como uma "dissociação psíquica", relacionada à predominância da emoção sobre a percepção da realidade. (BLEULER, 1998[1916]) Entretanto, a classificação do autismo como uma síndrome ocorreu em 1943, com o psiquiatra Leo Kanner. Ele chega ao termo "autismo infantil precoce", a partir da descrição de onze crianças, as quais, entre outras características, apresentavam "incapacidade de desenvolver relações afetivas" e "tendência ao retraimento" — descrições classificadas anteriormente como retardo mental.

O estudo de Kanner defende que a característica fundante do autismo é o "desejo de imutabilidade". Segundo o autor, trata-se da conduta regida por uma "obsessão ansiosa de permanência", a qual só pode ser rompida pela própria criança, em raras situações. Entre outras características apontadas no estudo de Kanner estão: a incapacidade dos afetados para assumir postura antecipatória, o uso de uma linguagem em que os sentidos das palavras são rígidos e estereotipados e as experiências externas vistas como ameaçadoras. Kanner afirma que o autista, desde o início, desdenha, ignora e exclui o que lhe vem do exterior. (KANNER, 1947[1943] pg.156) Para Kanner, é uma patologia marcada pela incapacidade, precoce, em estabelecer relações e reagir às pessoas e situações (KANNER, 1947[1943] pg.155). Kanner não colocou o autismo como associado à esquizofrenia, como o fez Bleuler. Para Kanner, o rechaço do mundo externo ocorre desde muito cedo, diferentemente da esquizofrenia. O autismo é denominado, então, como uma síndrome específica. Kanner não constatou déficit cognitivo ou problemas auditivos nos casos que chegaram a ele. Mas, mesmo não localizando nenhuma causa orgânica, conclui seus estudos, defendendo o inatismo da síndrome.

Após os trabalhos iniciais de Kanner (1950-1970), segue-se um longo período de discussões nosológicas quanto à especificidade do autismo e à sua diferenciação da

noção de esquizofrenia infantil. Esta última sendo, nessa época, uma noção que tendia a englobar diferentes patologias.

A partir do DSM III (1980), o autismo infantil passou a ser reconhecido como entidade específica. Calcado em um eixo psicopatológico, centrado na noção de desenvolvimento da criança, o autismo infantil encontra-se no grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. Na contemporaneidade, com a utilização de tais critérios, observamos uma tendência globalizante, que reúne, no diagnóstico do autismo, uma gama de casos, muitas vezes bastante diferentes.

Ocorre atualmente com o diagnóstico do autismo algo semelhante ao que se passou com o da esquizofrenia infantil. A amplitude dos critérios que abarcam uma vasta gama de sintomas deve ser considerada quanto à significativa variação da prevalência do autismo infantil.

No texto *A clínica psiquiátrica da criança*, Bercherie (2001) realiza um estudo histórico da construção da clínica psiquiátrica infantil, dividindo-a em três períodos. Nesse momento, nos interessa o terceiro período, situado a partir dos anos 30 até os dias contemporâneos à edição do respectivo texto. O autor afirma que esse período, marcado pela pedo-psiquiatria, diz respeito à consolidação de uma clínica psiquiátrica propriamente infantil que pôde advir por algumas condições:

“... a noção da patologia das grandes *funções*, com sua expressão nos transtornos de *comportamento*. Em um plano secundário, os conceitos explicativos representam, por um lado o papel dos conflitos emocionais no desenvolvimento, e por outro, os fatores constitucionais e o impacto dos transtornos da personalidade que emanam das doenças físicas”, como diz Kanner.”

Kanner estava imerso nesse campo teórico-prático da psiquiatria, que contou com variadas influências na sua constituição. Bercherie (2001, pg. 136) afirma que a psicanálise foi de *grande influência* nesse período, conferindo uma visada singular aos aspectos emocionais na infância. Kanner teve influências do funcionalismo e do behaviorismo, contudo, no seu relato atento das onze crianças, assim como na escuta dos pais, podemos notar mais do que um olhar cuidadoso; vale dizer também, uma escuta particular para o autismo e singular para cada criança descrita em seu trabalho.

A clínica psicanalítica de orientação lacaniana toma os comportamentos das crianças autistas descritas por Kanner, a partir do lugar que elas ocupam na linguagem.

Para essa mesma clínica, o sujeito não está dado *a priori*, e sim deve advir de um lugar cavado frente ao Outro da linguagem. Esse se constitui, para essas crianças, como invasor, o que pode ser visto no seguinte comentário de Kanner “*Tudo o que é trazido para a criança do exterior, tudo que altera seu meio externo ou interno, representa uma intrusão assustadora.*” (Kanner,1997[1943] pg.160).

Em oposição ao desenvolvimento do pensamento de Kanner, na psiquiatria, a psicanálise defende que o autismo diz respeito à constituição estrutural do sujeito. Por esse viés, nas classificações nosológicas que enquadram o autismo como “transtorno invasivo do desenvolvimento” trata-se, para a psicanálise, de uma concepção que exclui a lógica própria das doenças mentais, no momento em que estas fragmentam o autismo em categorias carregadas de uma visão adaptativa do sujeito.

3.2 O corpo e o lugar dos objetos no autismo

Na clínica com autistas, verificamos com frequência algumas especificidades no que diz respeito à relação destes com o corpo. Assim, temos notícias de auto agressão, da dificuldade em sentir dor ou de uma relação muito particular com o olhar, a voz, as fezes e o alimento. Tais especificidades nos levam a refletir sobre a constituição do corpo no autismo.

Já no seu primeiro seminário, Lacan (1953-1954) destaca a importância da constituição imaginária do corpo para o sujeito em vias de advir. Em sua teoria do estádio do espelho, ele nos mostra que a assunção de uma totalidade do corpo se faz antes de que a criança possa se valer de uma maturação fisiológica que venha a lhe permitir integrar as funções de seu corpo, de modo que o domínio sobre ele seja logrado. Assim, Lacan nos indica que essa totalidade pertence ao registro imaginário, pois o sujeito em vias de advir a assume via visualização da imagem especular. Esta emerge como totalizante, sendo tomada como ideal.

Lacan pôde elaborar tais ideias a partir das conceitualizações realizadas por Freud em “Introdução ao Narcisismo” (1914). Nesse texto, Freud coloca que uma unidade comparável ao eu não pode existir *a priori*. No início, existem as pulsões auto - eróticas, as quais se satisfazem segundo o prazer do órgão. Desse modo, é necessário que algo seja adicionado ao auto erotismo; nas palavras de Freud, “uma nova ação psíquica” com vistas a provocar o narcisismo. Essa “nova ação psíquica” corresponderia ao advento do

registro imaginário, implicado na constituição do eu e da unidade corporal, onde antes só havia a satisfação pulsional de forma acéfala.

No caso do autismo, verificamos impasses no que diz respeito à assunção de uma unidade corporal. Através da experiência clínica, notamos que o corpo do autista parece ser o cenário de uma desordem pulsional, onde cada pulsão pode se demonstrar desregulada. Assim, alguns autistas podem apresentar dificuldade em defecar, sofrer transtornos alimentares, evitar o olhar e, a maioria, pode contar com dificuldades em fazer com que a voz sirva à troca (MALEVAL, 2009).

Há, no autismo, uma dissociação entre a voz e a linguagem. Esta funciona como proteção da presença sonora real do Outro. Desse modo, a voz encontra-se desconectada do campo do Outro, haja vista emergir como objeto invasor. A incorporação da voz é o que faz suportar as identificações primordiais do sujeito, em outras palavras, os S_1 que o determinam. No autismo, o objeto voz encontra impasses no que diz respeito à sua extração. Assim, o autista encontra impasses no que tange à sua representação no campo do Outro, encontrando impasses na alienação significativa, como vimos no segundo capítulo.

O corpo é a sede do gozo, pelo fato de ser tomado pela linguagem, mortificado e esvaziado de gozo pelo significante. O que escapa a essa operação são os objetos *a*. Podemos dizer que, tanto no autismo como na psicose, a extração do objeto não se dá em um primeiro momento, levando o sujeito, quando defrontado com o real, a fazer um trabalho na tentativa da localização desse objeto não extraído. Os objetos autísticos e o duplo emergem, assim, como tentativas de localização do que é inassimilável para o sujeito. Dessa forma, abordaremos o lugar dos objetos autísticos e do duplo no trabalho que esses sujeitos realizam.

Laurent (2012) afirma que, no autismo, a junção das palavras com o corpo deixa uma marca difícil de ser apagada – a saber, O Um de gozo que se repete, acarretando impasses na articulação significativa. Tal particularidade na inscrição da língua faz com que o sujeito se situe no real, ameaçado pelos ruídos de *alíngua*.

Alíngua emerge como um dos conceitos fundamentais, no final do ensino de Lacan, ao lado do corpo e do gozo. Esta surge pela primeira em “O aturdito” (LACAN, 2003[1972]), mas é somente no seminário XX (LACAN, 1992[1972-1973]) que podemos acompanhar Lacan desenvolvendo tal conceito.

Alíngua refere-se ao campo onomatopaico, ou seja, não se trata de uma língua arbitrária; mas, sim, motivada, sendo introduzida pela língua materna. “Desde a origem

há uma relação com alíngua, que merece ser chamada, com toda razão, de materna, porque é pela mãe que a criança – se assim posso dizer – a recebe.” (Lacan,1976; pg.47) Vale ressaltar a palavra “recebe”, pois não se trata de um aprendizado; e, sim do campo da afetação. A criança, então, é afetada pelos ruídos de alíngua, antes de que qualquer sentido possa ser atribuído a eles.

Trata-se de um enxame de S₁ “...*que soa em francês essaim, um enxame significante, um enxame que zumba*” (LACAN, 1992[1972-1973] pg.196). E, assim, o sujeito terá de se haver com as marcas de alíngua. Lacan (idem) coloca que esse Um que se encana em alíngua resta indeciso entre o fonema, a palavra ou a frase, tratando-se do significante-mestre. E, mais “*O significante Um não é um significante qualquer. Ele é a ordem significante, no que ela se instaura pelo envolvimento pelo qual toda a cadeia subsiste*” (LACAN, 1992[1972-1973], pg.190). Nessa direção, podemos afirmar que os fonemas emitidos pela criança autista ou psicótica podem ser entendidos como um trabalho do sujeito frente a língua que o afeta.

“A linguagem, sem dúvida, e feita de alíngua. E uma elocubração de saber sobre alíngua. Mas o inconsciente e um saber, um saber-fazer com alíngua. E que se sabe fazer com alíngua ultrapassa de muito o de que podemos dar conta a título de linguagem.” (LACAN, 1992[1972-1973], pg. 190)

Lacan forja esse neologismo unindo o artigo definido à palavra *langue*. Esta, segundo Miller, significa “*imperfeita e que permite falar para nada dizer, dizer o que não se sabe, e mais ou menos o que se sabe*” (MILLER, 1996, pg. 61). Alíngua é uma forma de satisfação que não depende da significação. Cada dela é incomparável a qualquer outra, já que não existem dois ditos que sejam iguais. Assim, “*Alíngua só se sustenta do mal-entendido, porque os sentidos se cruzam e se multiplicam sobre os sons*” (MILLER,1996, pg. 70), sendo a homofonia o motor da mesma.

Lacan (1992[1972-1973], pg.188) nos diz que “*alíngua serve para coisas inteiramente diferentes da comunicação.*”. E, com Miller (2006, pg. 276) nos perguntamos se alíngua não seria uma forma de tecer um esboço de laço social. Podemos sugerir que ela pode ser tomada como veículo no qual o analista ou, no caso da presente pesquisa, o mediador pode encontrar como meio de se vincular ao sujeito psicótico ou autista. Trata-se, pois, na clínica, do lugar conferido àquilo que foge ao sentido.

Fragmento clínico. A hora da rodinha era o momento no qual a turma se reunia para iniciar o dia, o que era feito através da música. Dentre elas, uma se destacava – a música malquete, nas palavras da professora e dos alunos. Tal música consiste em uma melodia acompanhada de uma letra repleta de fonemas e sílabas que não remetem a sentido algum. As crianças demonstravam fascínio por tal música, pedindo a sua repetição toda vez em que era cantada. Com Maria, uma menina autista de 4 anos, isso também ocorria. Ela ficava alegre com tal música; e com a oferta de uma cadeira, advinda da professora passou a se sentar nas rodinhas nos momentos de música.

3.3 Os Nomes do pai e as suplências

Podemos acompanhar anteriormente como os primeiros anos do ensino de Lacan foram marcados pela ênfase dada aos destinos e efeitos do significante do Nome-do-Pai no que diz respeito à constituição das estruturas subjetivas. Nesse sentido, o *seminário III* (LACAN,1998[1955-1956]) coloca a forclusão desse significante primordial como aquilo que funda a estrutura psicótica. Contudo, a partir da década de 70 podemos observar uma virada conceitual, no ensino de Lacan, no que diz respeito ao Nome-do-pai. Tal significante passa a ocupar um outro lugar, a saber – torna-se plural e possível responsável pelo enodamento dos registros – real, simbólico e imaginário. Assim, o Nome-do-pai presente na metáfora paterna, nos três tempos do Édipo, é alçado à função de nomeação e de nó.

Vimos anteriormente que o significante do Nome-do-Pai surgiu como o responsável pela ordenação do simbólico, portanto, do Outro como lugar que o sujeito ocupa na linguagem. Porém, já podemos acompanhar, na década de 60, que a regulação do gozo pela linguagem deixa algo de inassimilável. A conceitualização do objeto *a* destaca o real em jogo que faz da ordem simbólica aquilo que comporta uma falha intrínseca; e, não, restritamente tributária à forclusão do Nome-do- Pai.

Tal falha pode ser tomada como aquilo que diz respeito à inconsistência do Outro, não sendo necessariamente remetida à forclusão do Nome-do-pai. Assim, a estrutura própria do simbólico faz com que a conceitualização do Nome-do-pai tome outros caminhos. Dessa forma, esse não pode ser mais tomado como aquilo que, restritamente, asseguraria a significação fálica como justa medida na ordenação da cadeia significante. O Nome-do-pai seria, então, um entre outros modos de poder entrelaçar os registros – real, simbólico e imaginário, a partir de uma nomeação:

“...que maneira de enodá-las, de enodá-las por um anel que, a essas três consistências independentes se enodam. Há uma maneira que é aquela que eu chamo o nome do pai. É o que fez Freud, e agora, eu reduzo, com todas as consequências o Nome do Pai à sua função mais radical que é a de dar um nome às coisas com todas as consequências possíveis que isto comporta” (LACAN [1974-1975], aula 5)

Recalcati (2003) coloca que o Nome-do-pai passa, desse modo, por uma pluralização, já que não tem mais como ser reduzido a um operador único sobre o Outro, como no caso do Édipo. E, sendo tomado como suplência, acaba por perder a exclusividade de operação sobre o Outro, emergindo como mais um. Entendemos com isso que de forma alguma o Nome-do-pai perde seu lugar na ordenação significante; mas, que, a partir desse momento do ensino de Lacan, abre-se e alarga-se o caminho para o que de inédito o sujeito pode vir a construir como suplência.¹⁴

Podemos ler o *seminário III* (LACAN,1998[1955-1956]) dedicado as psicoses como um escrito inserido em um momento do ensino do Lacan no qual o lugar da linguagem para a teoria e para a clínica psicanalítica colocava-se como algo a ser enfatizado. Assim, o Nome-do-Pai emerge em um momento particular. Contudo, já podemos ver o delírio de Schreber como uma forma do sujeito se haver com o que lhe acomete. Podemos dizer, criando algo que ordene, de alguma forma, o seu mundo. Assim, já podemos, de certa forma, ver o Nome-do- pai pelo prisma de fazer função de nó.

“Após o encontro, a colisão com o significante inassimilável, trata-se de reconstituí-lo, já que esse pai não pode ser um pai bem simples, um pai redondinho, o anel de ainda há pouco, pai que é pai para todo mundo. E o presidente Schreber o reconstituiu com efeito” (LACAN[1955-1956] pg.360)

Mesmo que já possamos ver indícios do alargamento conceitual do Nome-do-Pai no *Seminário, livro III*, será somente com a proposição do nó borromeano¹⁵ e da

¹⁴ Buscaremos abordar posteriormente dois casos clínicos da literatura e um caso de mediação escolar nos quais, a partir da construção de suplências pelos sujeitos traçou-se um caminho possível na direção do laço social.

¹⁵ A teoria dos nós começa, propriamente, com o Seminário, livro XIX “Ou pior”. Nesse, Lacan apresenta os três registros como ordens que podem estar de alguma forma entrelaçadas, mas sem que haja preponderância de uma sobre a outra. Já no Seminário RSI (1974-1975), Lacan introduz um quarto termo— o significante do Nome- do- pai como um quarto elo de amarração que pode vir a proporcionar uma estabilização. Trata-se, pois, do Nome do pai como suplência.

transição do Nome- do- pai para os Nomes do pai que o alargamento da função paterna se dá. Isto nos interessa, pois, outros significantes ou outras maneiras de poder, de alguma forma, enodar os registros por meio de construções inéditas — suplências — podem vir a abrir caminhos no que tange a direção de tratamento da psicose e do autismo.

No Seminário RSI, Lacan [1975-1976] defende claramente que a função de entrelaçamento dos três registros é passível de ser realizada por operadores nos quais o sujeito pode vir a servir-se deles, colocando-os nessa função. Os Nomes do pai emergem no sentido de dar lugar ao trabalho do sujeito diante de um Outro que não é prévio, e que a partir do enodamento dos registros, um trabalho possível de estabilização pode vir a se constituir.

O ensino de Lacan da década de 70 coloca um outro ponto em questão — a saber, a localização do gozo. Essa a ser produzida singularmente por construções e operadores que possam propiciar um circuito entre linguagem e gozo, uma amarração.

Com base no ensino de Lacan da década de 70, Maleval (2002) coloca um novo viés possível de compreensão do que acarretaria o desencadeamento psicótico. Ele propõe que o desencadeamento da psicose não pode ser mais restringido aos efeitos da falha da inscrição de um significante primordial; mas, sim ao confronto do psicótico com a inconsistência do Outro, trabalhando na direção da localização do gozo. Nesse sentido, o autor centra os efeitos da psicose nas dificuldades do psicótico no que tange à localização do gozo, destacando que isso viabiliza a invenção de novos recursos.

Na presente pesquisa, ao contemplarmos experiências e relatos de sujeitos autistas, encontrados na literatura, assim como fragmentos de casos clínicos de mediação escolar, procuraremos circunscrever o que pôde operar como suplências, nos trabalhos de localização do gozo empreendidos por tais sujeitos.

Podemos tomar os efeitos da desregulação pulsional na psicose e no autismo não como déficit ou algo que possa inviabilizar um trabalho a ser realizado por parte da criança e do clínico, mas, sim, como aquilo que pode implicar a construção do que possa funcionar como regulador do gozo, fornecendo um modo possível de estar no

Será também nesse seminário que Lacan coloca o entrelaçamentos dos três registros como algo a ser posto em marcha por operadores outros que não só o Nome do pai— operadores esses que ocupam lugar de suplência.

mundo, a partir de pontos de ancoragem para o sujeito. Nessa direção, investigaremos o lugar dos objetos no tratamento do Outro que esses sujeitos realizam.¹⁶

3.4 Os objetos autísticos e o duplo no trabalho do sujeito autista

Kanner (1997[1943]pg.163) já notava o importante lugar ocupado pelos objetos para as crianças autistas, afirmando que esses proporcionavam a elas “*uma sensação gratificante de onipotência e controle*”. Isto porque conservam tanto a aparência quanto a localização, não interferindo, assim, no isolamento procurado pela criança autista. Podemos dizer, a partir da psicanálise de orientação lacaniana, que estes não se mostram invasivos para os sujeitos, nos quais o Outro pode comparecer como invasivo.

Mesmo já tendo sido notado por Kanner, o objeto autístico foi abordado, mais detalhadamente, a partir do que Tustin extraiu da sua clínica com crianças autistas. Direcionada por uma formação kleiniana, a autora encontra-se inserida no grupo dos pós-freudianos, defendendo um estágio pré-verbal na primeira infância, analisado via relação de objeto.¹⁷ Tustin (1975[1972] pg.113) refere-se às crianças autistas como “*crianças-concha*”, pois, segundo a autora, essas optam por uma *carapaça protetora* contra os aspectos “*não-eu*”. Tais aspectos evidenciariam a sua separação com o outro, acarretando o susto; e produzindo, assim, uma sensação de aniquilamento. Por essa concepção, as estereotípias, ações repetitivas ou aparentes bizarrices diriam respeito a um estado no qual o aspecto *não-eu* poderia vir a ser escamoteado, podemos acrescentar — tratado.

¹⁶ Zenoni (1991) defende que, na psicose infantil, o Outro compare como excesso. Dessa forma, as crianças psicóticas encontram-se radicalmente em uma posição objetual, como objeto do gozo de um Outro invasivo que se apodera sem lei do ser do *infans*. Para o autor, o simbólico não estaria vedado a tais crianças, de modo que, essas estariam tomadas pelo simbólico, mas de maneira particular. “*Aquilo de que sofre o pequeno sujeito psicótico não é um bloqueio sobre a vida da humana, mas muito mais um excesso, (...) da captura do ser vivo na dimensão que o especifica como humano*” (ZENONI, 1991, pg. 106).

¹⁷ Lacan dedica seu *Seminário, livro IV* à crítica sobre a relação de objeto, defendida pelos pós-freudianos. Retomando a noção freudiana de *objeto perdido* e enfatizando a importância da significação fálica, define a *falta de objeto* como uma operação articulada em três níveis – real, simbólico e imaginário – nos quais três fatores entram em jogo: o sujeito, o objeto e o Outro, como agente da operação. Criticando a noção de relação de objeto, Lacan coloca o objeto enquanto faltoso, afirmando que “*jamais, em nossa experiência concreta da teoria analítica, podemos prescindir de uma noção da falta de objeto como central. Não é um negativo, mas a própria mola da relação do sujeito com o mundo*”. (LACAN,1995[1956-1957], pg.35)

A prática clínica de Tustin lhe proporcionou outras observações. Uma delas diz respeito às consequências dos aspectos ameaçadores “*não-eu*”. Trata-se do trato indiferenciado que os autistas estabelecem com as pessoas, tomando ambas como coisas brutas. Criam, assim, um refúgio em um mundo no qual a indistinção entre pessoas e coisas os protegem de alguma forma. Nessa direção, evitam o olhar, a enunciação e, por vezes, parecem surdos ou extremamente sensibilizados com certos ruídos.

Devido a tal “indiferenciação” entre o mundo animado e o inanimado, tomam objetos e pessoas como coisas e experienciam um “*buraco*”. Isto porque, segundo Tustin (1984[1981] pg.61), as coisas tem “*buraco*” e não “*feridas*”. Por esse viés, a autora faz uma correspondência entre o que seria o “buraco” com a vivência do “vazio” ou “nada” dos autistas em contraponto com a sensação de falta, que não estaria presente nesses casos.

Como visto anteriormente, Tustin foi sensível no que diz respeito ao lugar ocupado pelos objetos, na clínica com crianças autistas, o que evidencia o termo “objeto autístico” cunhado por ela. De acordo com Tustin, esse é experimentado como algo não diferenciado do corpo da criança. No que tange à função dos objetos autísticos, Tustin (1975[1972] pg.76) coloca que esses consistem em “*neutralizar toda ou qualquer percepção da existência — demasiado intolerável e ameaçadora — de um “não-eu*”. Assim, servindo-se desses objetos, a criança pode evitar frustrações que poderiam se apresentar como insuportáveis.

Tustin (1984[1981] pg.155) diferencia o uso dos objetos no autismo e na esquizofrenia. Para a autora, as crianças esquizofrênicas demonstram preferência por objetos macios, os quais funcionam como “*uma amálgama de “eu” e “nã-eu”*” — sendo denominados de *objetos confusionais*. Diferentemente desses, os objetos eleitos pelas crianças autistas seriam duros e inflexíveis¹⁸, como trens ou carros de brinquedo. De acordo com a autora, a escolha de objetos rígidos teria a função de afastar um possível aniquilamento (TUSTIN, 1975[1972] pg.75) e seriam tratados como partes do “eu” (TUSTIN, 1984[1981, pg.143). Podemos extrair da diferenciação realizada por Tustin do uso dos objetos, um indicador possível no que tange a distinção entre autismo e esquizofrenia, tal como foi abordada no segundo capítulo.

¹⁸ Posteriormente, contemplaremos a contribuição de Maleval sobre os objetos autísticos. Esse psicanalista realiza críticas e acréscimos à teoria de Tustin, alargando o leque do que pode vir a se constituir como objeto autístico.

A distinção contemplada acima encontra seu fundamento no que a autora expõe como a capacidade de distinção entre “*dureza*” e “*maciez*” (TUSTIN,1984[1981]) que precede a diferenciação do “*animado*” e “*inanimado*”. A possível predileção da criança esquizofrênica por objetos macios e flexíveis aponta para certa oposição entre o que seria o animado e o inanimado. Na radicalidade em tomar o que a cerca como inanimado, a criança autista mostraria preferência por objetos duros. Sendo a rigidez desses objetos reflexo do próprio estado do corpo desta que parece se encontrar “*em choque*”, pois estariam “*rígidas de medo*”. (TUSTIN, 1995, pg.73)

Podemos acrescentar que, a partir da aposta do clínico e do trabalho realizado pela criança, esta pode vir a se servir do objeto, colocando-o como algo que não se situe, restritamente, como uma extensão dela própria; mas, sim como algo a mediar a sua relação com o Outro, em uma possível direção ao laço social.

Parece-nos que alguns objetos escolhidos pela criança autista não são aleatórios, constituindo-se como modo de tratar um gozo que lhe é invasivo. Podemos afirmar que possivelmente tais objetos funcionem como condensadores de gozo fora do corpo. Assim, os objetos autísticos colocam-se como uma maneira de regulação do excesso pulsional não circunscrito no corpo. Maleval (2007) insiste na indicação de que o tratamento dos sujeitos autistas deve visar uma reabilitação do objeto autístico. Tal orientação clínica calca-se na ideia de que o gozo, para esses sujeitos, retorna nas bordas corporais.

Ao considerar o gozo no autismo como um encapsulamento, Laurent (2010) afirma que essa cápsula pode vir a se deslocar em direção à construção de uma borda e de uma invenção. Por esse viés, a invenção partiria do encapsulamento de cada sujeito autista, justamente, do que é inassimilável para cada um.

Na conferência “*O que os autistas nos ensinam*”, Laurent (2012) fala sobre os fenômenos de borda como um caso de acontecimento de corpo particular do autismo. Trata-se de um modo de retorno de gozo, especificamente, nas bordas corporais e não no corpo, como na psicose esquizofrênica, ou no Outro, como na paranoia. Os fenômenos na psicose acontecem como curtos-circuitos entre dois significantes — S1 e S2. Como efeito, pode ocorrer uma ruptura da mensagem entre um e outro, na alucinação, por exemplo. Não há essa interrupção, no autismo; e, sim “*a repetição de um Um isolado, que não reenvia a um outro, e que, ao mesmo tempo, produz um efeito de gozo*” (pg.27). Uma tentativa de inscrever um primeiro significante.

Os sujeitos autistas realizam um trabalho frente aos acontecimentos de corpo, buscando tratar o que os acometem. Dessa forma, tentam extrair algo do corpo que é invadido por um gozo não regulado. Para Laurent, o que as crianças autistas nos ensinam é, justamente, a instância do real, já que elas têm acesso a essa “*dimensão em que não falta nada, não há buracos e, portanto, não é possível extrair algo para colocar no buraco. É isso que provoca os transtornos terríveis, a intensa angústia dessas crianças autistas*” (LAURENT, 2012. pg.28-29). O tratamento realizado consiste em produzir um *buraco* para extrair algo do corpo e colocá-lo nesse lugar cavado. Por esse viés, se constituiria uma espécie de foraclusão do *buraco*, *trauma do buraco (troumathisme)*. Tal conferência de Laurent assim como outras falas do psicanalista, incitam a discussão sobre a possibilidade do sujeito autista inventar modos de inserir-se, de alguma forma, no laço social, a partir de um saber-fazer não guiado por propostas adaptativas e comportamentalistas — como Maleval (2012) critica, enfaticamente, no texto “Escutem os autistas”.

Tustin (1975[1972]) chama a atenção para os efeitos da possível perda do objeto autístico, Tendo em vista que, muitas vezes, são objetos duros e rígidos, podendo vir a quebrar, o que é experienciado por um estado de verdadeiro desespero.

Fragmento clínico: João apresentava fascínio por trens de brinquedo; mas, em momentos de agitação, lançava-os longe. Desse modo, os perdia de vista, o que o deixava bastante irritado. Com isso, ele repetia inúmeras vezes: “onde está o trem? onde está o trem?” Quando outra criança se aproximava a fim de pegar emprestado o trenzinho, João reagia enfurecidamente, o que depois foi tomando outros caminhos. Após algum tempo de trabalho, não sem dificuldades, João passou a trocar os seus trens por outros brinquedos, mesmo que por um curto espaço de tempo.

Fragmento clínico: Ao ser interpelada por outra criança que procurava usar o colar ou a colher que estava usando, Maria jogava-se no chão ou chorava. E, quando alguém devolvia os objetos eleitos por ela, sorria bastante.

Psicanalista lacaniano atuante na clínica do autismo, Maleval dedicou alguns textos a abordagem do objeto autístico, calcando-se na ideia do retorno do gozo sobre a borda. O autor propõe o objeto como aquilo que pode proporcionar um tratamento do gozo — uma localização e regulação de uma satisfação localizada alhures. Maleval nos diz:

“Uma abordagem psicanalítica estrutural, apoiada em testemunhos de autistas de alto desempenho, permite, no entanto, apreender além da diversidade dos quadros clínicos, duas características marcantes: uma retenção do objeto de gozo vocal, geradora de um tratamento original da linguagem, e um retorno do gozo numa borda, levando a dar um lugar privilegiado a seus três componentes: o objeto autístico, o duplo e ilhota de competência” (MALEVAL, 2007)

Trata-se, portanto, da tentativa que a criança autista ou psicótica empreende em exteriorizar o gozo excessivo do corpo via objeto, o qual passa a ter a função de aglutinar o gozo. Através do deslocamento do gozo do corpo à sublocalização fora do mesmo, nos perguntamos se servindo-se dos objetos autísticos, a criança poderia realizar um trabalho na construção de um corpo que possa viabilizar a direção ao laço social.

Ao destacar a importância do objeto autístico para as crianças autistas, Maleval os diferencia do objeto transicional proposto por Winnicott. Esse se encontra na via do *fort-da* freudiano, possuindo como função a representação — simbolização da perda do objeto. Ao contrário deste, o objeto autístico tem a função de proteger o sujeito da perda. Não se trata, assim, de um objeto referenciado à mãe, uma espécie de seu substituto, o qual pode vir a ser acessado em sua ausência.

As condutas “liga-desliga” (*on-off*) dos autistas colocam-se, assim como o *fort-da*, como uma maneira de tratar a negatividade da linguagem. Contudo, enquanto o *fort-da* refere-se à constituição da cadeia significante, as condutas *on-off* podem ser entendidas como aquelas nas quais o signo¹⁹ é usado.

Em uma de suas propostas de classificação dos objetos autísticos, Maleval (2009) os diferencia entre simples e complexos. O autor discorda de Tustin quanto à afirmação realizada por ela de que os objetos autísticos podem vir a atrapalhar o tratamento da criança e a sua relação com o mundo²⁰. Entretanto, Maleval extrai da prática clínica de Tustin e de alguns escritos dela, preciosos apontamentos para o tratamento do autismo via o objeto autístico.

¹⁹ O signo tem como característica não elidir o objeto que ele representa. Ao contrário, liga-se a este estreitamente.

²⁰ “Tais objetos se opõem à vida e a criatividade, trazem em si a destruição e o desespero” (TUSTIN, 1986[1981] pg.90). E, “... não são substitutos temporais da mãe, eles a substituem de modo permanente. Os cuidados da mãe se tornam, por isso, nulos e sem efeito (TUSTIN, 1992[1990], pg.137)

Como Tustin, Maleval fala da característica autoerótica do objeto autístico simples, isolado; porém, destaca sua função de duplo “vivo”, que pode vir a ser portador de um retorno de gozo sobre a borda. Ao articular-se ao Outro de síntese²¹ ou quando participa de uma ilha de competência, o objeto autístico simples pode vir a se tornar um objeto autístico complexo, capaz de circunscrever, modular a presença excessiva do objeto, mantendo-o à distância. O objeto autístico simples encontra-se estreitamente ligado ao sujeito com o autoerotismo que o isola. O objeto autístico complexo afasta o gozo do corpo do sujeito para localizá-lo sobre uma borda, que não funciona somente como barreira ao Outro; mas, também como mediação com o Outro, na direção do laço social.

A partir da clínica e de livros que relatam experiências de autistas, como o de Temple Grandin²², podemos afirmar que o duplo, o qual pode ser tanto um objeto quanto um outro, pode se colocar como recurso importante para o autista, pois possibilita ao sujeito realizar um trabalho implicado na localização do gozo desregulado em algo que não o corpo, o qual está em constante construção, contribuindo para um engendramento de uma dinâmica pulsional. Podemos dizer que pode haver, então, um tratamento do Outro, já que através do duplo, torna-se possível, para o autista, vir a fazer um laço singular com outros e apoiar a sua enunciação (MALEVAL, 2009).

Concebendo que o objeto autístico complexo pode vir a ter função de duplo, estendendo, assim, suas funções a este, concordamos com Maleval (2009, pg. 235): “*o objeto autístico complexo afasta o gozo do corpo do sujeito para localizá-lo em uma borda, que não é mais somente barreira ao Outro, mas também conexão à realidade social*”.

Posteriormente, buscaremos contemplar dois casos clínicos da literatura: o caso Joey e o de Temple. Tanto Joey quanto Grandin tiveram percursos institucionais, os

²¹ O Outro de síntese funciona como um reservatório do objeto real, permitindo estruturar a realidade e preservar o desejo do Outro (MALEVAL, 1997). O Outro de síntese é holofrásico: um aglomerado de S_1 ordenados. Os significantes são organizados uns em relação aos outros, porém permanecem isolados, sem uma amarração que acarrete, necessariamente, em um sentido.

²² O livro “Na língua dos bichos” (2006, GRANDIN, JOHNSON) mostra a relação de Temple Grandin com as vacas. O livro mostra as tentativas de Grandin em elaborar questões difíceis para ela como a dor e os sentimentos através da vida das vacas. Essas podem ser tomadas como duplo, haja vista atuarem como suporte na localização e modalização de gozo.

quais serão aqui abordados, no que diz respeito à construção de suplências via objetos e a facilitação em direção ao laço social desses sujeitos.

3.5 O uso das invenções nas instituições

Nessa seção contemplaremos dois casos clínicos da literatura: o caso Joey e o de Temple Grandin. Tanto Joey quanto Grandin tiveram percursos institucionais, os quais serão aqui abordados, no que diz respeito à facilitação em direção ao laço social desses sujeitos. Buscaremos, nesse momento, circunscrever o trabalho dessas crianças frente ao Outro na direção do laço social, abordando o que pode se mostrar para as mesmas como suplência.

O nó borromeano é uma estrutura proposta por Lacan, a fim de demonstrar o enlaçamento dos três registros (simbólico, real e imaginário). Apresenta-se como uma amarração entre os elos, de modo que, caso cortemos um deles, os demais se soltarão concomitantemente. A figura do nó borromeano serve, dessa forma, para ilustrar que os efeitos de um registro ressoam nos demais. A exigência de trabalho irrepresentável colocada pela pulsão de morte — situada na esfera do real — incide no campo dos significantes. Aquilo que a representação não pôde simbolizar retorna nessa exigência, fazendo com que o simbólico se movimente na busca por uma resposta. Por essa perspectiva, podemos dizer que o real convoca, impele o sujeito a realizar um trabalho frente ao que o acomete. Mas de que tipo de trabalho se trata na psicose? A inclusão escolar propiciaria um tipo de trabalho específico?

Em “A invenção psicótica”, Miller propõe pensar em que o termo invenção alcança pertinência no campo das psicoses. Diz-nos que tal termo encontra relevância atualmente, pois está remetido à ideia de que o Outro se constitui como uma invenção. (2003,pg.12). Assim, o campo da linguagem nos constitui; mas, para além disso, inventamo-nos e nos situamos neste sítio que não é de todo prévio.

3.5.1 O caso Joey

Joey ingressou na Escola Ortogênica com tenra idade. O seu percurso nessa instituição foi acompanhado pela equipe a qual Bettelheim coordenava, foi ele o responsável pela escrita desse caso clínico. O autor utilizou como base teórica Freud e Ericson, assim como imprimiu no texto considerações bem particulares. Contudo,

procuraremos analisar o caso Joey através do ensino de Lacan e da contribuição de outros psicanalistas contemporâneos.

Joey não utilizava pronomes pessoais. Não aceitava que lhe chamassem pelo seu nome, e se referia às pessoas de um modo que não pronunciasse o nome delas, como “pessoa grande” ou “pessoa pequena”. Não tolerava também a palavra “adulto”. Omitia o significante “pai” nas frases, quando raramente lia. Joey falava, às vezes, por opositos. Utilizava neologismos próprios e mudava-os quando algum significado era atribuído às suas palavras.

As engenhocas de Joey encontravam-se muito presentes no seu dia a dia. Ele construía uma variedade de máquinas que o auxiliavam na realização de diversas tarefas como: ir ao banheiro, dormir, comer e se locomover. A máquina, melhor dizendo, as máquinas assumiram um lugar central na vida de Joey. Mas qual seria esse lugar? Como foi dito anteriormente, o Outro na psicose é invasivo. No relato de Bettelheim, vemos Joey se protegendo dessa alteridade. O autor descreve o quanto Joey não se referia às conselheiras durante um longo tempo. Assim, certo dia, referiu-se a uma delas, dizendo “*you should not like me*”. Eram também frequentes os momentos que ele afirmava “*Stay quiet*” (idem, pg.276), mesmo estando todos em silêncio. Entendemos que já se tratava de um trabalho de Joey em furar o Outro que se mostrava invasivo. É somente após um longo trabalho, que vemos Joey se aproximar de uma conselheira e de outro menino, ambos eleitos por ele de um modo bastante específico.

O ato de comer precisava ser minuciosamente construído por Joey. Ele transportava até o refeitório diversas lâmpadas e fios que deviam ser arrumados cuidadosamente, de maneira que se algo saísse do lugar, ele não poderia se alimentar à mesa. A equipe interveio, falando para Joey que ele não poderia levar todo o seu equipamento, apenas algumas lâmpadas. Retirado esse excesso, pôde se alimentar, utilizando somente parte de seu equipamento. Ele afirmava que só conseguiria comer em seu “vagão restaurante” e ingerir a comida através de canudos. A palavra “vagão-restaurante”, assim como comer e beber de canudo, eram recursos de Joey que o distanciavam da demanda implícita do momento da alimentação em uma instituição. A equipe não solicitava que Joey comesse no refeitório. Parece-nos que, de alguma forma, eles perceberam que tal demanda, para uma criança autista, poderia ser muito invasiva. A conselheira ficava por perto, secretariando a invenção de Joey para se alimentar. Vale ressaltar que foi no momento em que a equipe não se ocupou de Joey, que ele pôde realizar tal atividade.

“Depressa tornou-se evidente que não era assim tão importante que os motores verdadeiros lhe dirigissem a alimentação. É verdade que fez uma grande cena, mostrando-se incapaz de comer sem eles, Mas quando percebeu que isso não nos deixava ansiosos, e fato mais importante, que não o obrigávamos a comer — isto é, não o dirigíamos — começou a comer sem auxílio mecânico.” (BETTLHEIM, 1967, pg.278)

As lâmpadas acompanhavam Joey por todo o espaço, a todo momento, sendo ligadas e desligadas. Ocorriam também muitas explosões marcadas por “bum” ou “explode” que as danificavam. Quando a equipe pontuou que com tantas explosões ocorrendo as lâmpadas poderiam acabar, Joey ficou muito irritado, fez ameaças, etc. Contudo, ao perceber que não poderia ficar sem o recurso das lâmpadas, passou a referir-se a elas como “boas” ou “más”. Ele as distinguia entre as “úteis” e as “prejudiciais”. Podemos entender que as explosões consistiam em uma maneira de barrar o Outro, visto que esse poderia ser destruído. Porém, posteriormente, com a emergência das nomeações “boa” ou “má”, algo se modificou. O Outro, então, em vez de ser de todo intruso e avassalador, precisando necessariamente ser aniquilado, também pôde ser nomeado, regulado com esses dois adjetivos opostos. Com esse tratamento do Outro que começou a ser esboçado, Joey passou a se referir aos funcionários em direção ao laço social.

Joey também tinha um ritual muito detalhado para ir ao banheiro. Utilizava um conjunto formado por máquinas, fios e lâmpadas que lhe assegurava que não seria “tragado pelo vaso sanitário”. Temos notícias de crianças autistas que, ao se depararem com um vaso sanitário, um pinico ou um ralo de chuveiro, ficam muito inquietas. Esses objetos parecem presentificar um Outro invasor que pode vir a tragá-los. Baio & Kusnierek (1993), ao falarem sobre o estatuto do Outro no autismo, mostram-nos que o olhar e a voz são os objetos que presentificam o Outro, enquanto que as fezes e o alimento são os objetos que esse Outro demanda.

Bettelheim afirma que esse receio tanto pelo vaso sanitário quanto pelas demais atividades que incluíam necessidades fisiológicas dizem respeito à ausência de afeto da mãe. Diz-nos Bettelheim: “*Tais receios provieram da experiência global da mãe não tê-lo enraizado devidamente nesse mundo através de seu afeto.*” (BETTELHEIM, 1967, pg.286). Quanto a essa afirmação do autor, precisamos ter um pouco de cautela, a fim de não nos nortearmos por uma lógica na qual a psicose e o autismo seriam efeitos imediatos do comportamento materno.

Nos primeiros anos da vida de Joey, a mãe não quis vê-lo nem amamentá-lo. No decorrer dos anos, a ausência da mãe frente ao filho não se modificou muito. Como Freud nos mostra, o grito infantil nada significa, é preciso que haja uma interpretação que provenha de um outro falante. Este tem, para Lacan, a função de Outro primordial, visto que ocupa o lugar de transmissão da referência ao Outro, que vem a ser o campo da linguagem no qual o infante poderá se presentificar enquanto sujeito.

"Quando a mãe responde aos gritos do bebê, ela os reconhece constituindo-os como demanda, mas o que é mais importante é que os interpreta no plano do desejo da criança de estar perto dela, desejo de tomar-lhe algo, desejo de agredi-la, pouco importa. O que é certo é que, por sua resposta, o Outro a dar a dimensão de desejo ao grito da necessidade, ao investir na criança, é de início resultado de uma interpretação subjetiva, função do desejo materno, de seu próprio fantasma." (LACAN, [1961-62]).

Essa ação do primeiro Outro, encarnado na mãe, subjetiva o grito, constituindo-o como uma demanda endereçada a uma alteridade. Essa também dá notícias à criança sobre o seu corpo. O corpo autônomo e explosivo de Joey nos chama a atenção para a ausência de uma alteridade que pudesse dar notícias sobre o seu próprio corpo.

Kanner, primeiro psiquiatra a descrever a "síndrome" do autismo, colocou como hipótese que não há distinção entre os autistas que fazem uso das palavras e os que as utilizam; pois, nesses casos, "a linguagem não servia para transmitir mensagem aos outros" (KANNER, 1997). O autor salienta, então, que o uso da palavra pode ter um outro lugar que não o da comunicação. Freud pôde, a partir de sua clínica, afirmar que há na fala uma satisfação para além da comunicação, o que Lacan denominou de gozo. A emissão de alguns fonemas e a repetição de certas palavras ou frases parece demonstrar o lugar dessa satisfação localizada alhures nas crianças autistas.

O jogo do *fort-da* expressa uma renúncia pulsional, pois através desses dois significantes a criança pode representar a ausência da mãe. Quando a criança acede ao segundo significante, há um corte nessa operação responsável por inseri-la no simbólico. Entretanto, nos parece que a criança autista se encontra aprisionada em um significante primeiro que insiste em se inscrever. Como vimos, essa criança padece da linguagem; no entanto, podemos afirmar que se trata de uma linguagem de puro gozo.

O corpo, para Joey, era autônomo e não encontrava limites. Para que pudesse urinar, ele precisava tampar o ânus, assim como afastava o pênis para defecar, pois temia que seu corpo todo se esvaísse. Os fios e as lâmpadas, que ele afirmava ligá-lo ao mundo externo, explodiam ou sangravam, ou seja, padeciam do excesso pulsional que

fazia do seu corpo despedaçado. Joey afirmava que se ficasse sem o braço poderia vir a ter outro. Parece-nos, então, que as partes do corpo de Joey ainda não haviam se constituído como uma unidade corporal, de modo que se apresentavam como peças avulsas.

A função do desejo da mãe parece não ter incidido sobre Joey. Mas, como foi dito, devemos tomar cuidado, a fim de não nos pautarmos em uma relação de causa-efeito, pois também está em questão a resposta do sujeito frente ao que o acomete. A mãe de Joey não é sem consequências em sua vida, porém o trabalho incansável dele frente ao Outro que lhe é invasivo salienta essa resposta que advém do sujeito.

A equipe respeitou o modo pelo qual Joey conseguia ir ao banheiro, com as máquinas, assim como permitiu que ele utilizasse outros locais para suas atividades excretórias, que não o vaso sanitário. Joey passou a evacuar em um cesto de lixo; finalizada a defecação, fazia “bum” e “explode”. Podemos entender que esses dois significantes marcam o quão aterrorizador era perder algo que, para ele, constituía-se como integrante do seu próprio corpo. O que estaria em questão nesse temor de Joey para evacuar? Parece-nos que, nesse momento, temos pistas de uma renúncia pulsional, uma perda de gozo.

No percurso de Joey na instituição, a máquina assume diferentes lugares. Em seus primeiros anos na Escola Ortogênica, ele parecia estar bastante “controlado” pelas máquinas, o que interferia no seu distanciamento perante a equipe e as outras crianças. Nesse espaço de tempo, a equipe, a fim de se referir a Joey, dirigia-se às máquinas. A notificação da invenção de Joey em parceria possibilitou uma regularização do excesso pulsional que afetava seu corpo. Na visão de Baio, o parceiro, ao dar atenção ao menor detalhe da invenção do sujeito, e ao ser dócil a essa, pode assumir a função de ajudar no estabelecimento dessa regularização do gozo. (BAIO, 2003, pg. 107) Não seria essa intervenção da equipe institucional uma direção de tratamento do Outro, visto que as máquinas presentificam esse Outro para Joey? “Nós próprios fomos por muito tempo afetados pela grande dependência de Joey dos motores. Quando havia uma situação de emergência e tínhamos de estabelecer contato com ele rapidamente, também nós, num processo semiconsciente, recorriamos aos motores em vez de recorrermos às relações humanas.” (BETTELHEIM, 1967. pg.282). A invenção surge, assim, quando não se repara.

Depois de algum tempo, vemos as máquinas se danificando constantemente, o que levava Joey a solicitar ajuda para o conserto delas. Desse modo, passa a abdicar do

excesso de engenhocas que o acompanhavam em suas atividades. As lâmpadas, como já comentado, foram tratadas como “boas” ou “más”, sendo que as últimas poderiam ser descartadas. Mais adiante, vemos Joey desenhando as máquinas e falando sobre a função delas. Constrói, bem depois, uma máquina chamada “chicken box”. Nela um bebê pele vermelha nasceria. O que podemos observar é que o trabalho de Joey consistiu em barrar esse Outro invasivo presentificado nas máquinas. De uma submissão tamanha ao controle tirânico das máquinas, ele foi dando pistas da emergência dele próprio enquanto sujeito. Joey retornou à Escola Ortogênica anos depois e relatou que as máquinas continuaram o acompanhando, mas, agora, em sua profissão como técnico que as concerta, o que significa dizer que pode controlá-las.

3.5.2 Temple Grandin

Temple Grandin é engenheira agrônoma e realiza diversas palestras e consultorias mundialmente. Ela é co-autora de duas autobiografias: “A Menina estranha” e “Na língua dos bichos”. Grandin foi cedo diagnosticada como autista e, no seu percurso escolar, cursou algumas escolas regulares. Ela refere-se à primeira escola como a “escola de falar”. Grandin gritava muito, emitia ruídos e, por vezes, era agressiva, assim como não dirigia o olhar às pessoas. *“Até essa época a comunicação sempre fora uma via de mão dupla para mim. Eu entendia o que me diziam mas era incapaz de responder.”* (GRANDIN, T; Scariano, M.M, 1999, pg. 27). Pode-se dizer que para Grandin se referir às outras pessoas era preciso, ao mesmo tempo, defender-se do Outro invasivo que se personificava no outro, ao se mostrar demandante. Então, ao não dirigir o olhar, ao tampar os ouvidos ou ao agir de modo agressivo, estava realizando um trabalho de “barrar” esse Outro.

Com o texto “A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud” (LACAN, 1998 [1957]) Lacan apresenta a noção que o sujeito é efeito da cadeia significante. Significa dizer que, mais além do sujeito poder situar o outro assim como a si próprio, a partir da fala endereçada, ele é antes de tudo efeito do material significante. Contudo, o autista trabalha na circunscrição de um significante primeiro que não remete o sujeito a outro significante. As palavras o afetam no real, são a própria coisa. Grandin relata o quão eram difíceis, para ela, as atividades sugeridas em uma escola regular. Certa vez, a professora propôs uma atividade na qual Grandin precisava ligar uma letra

às iniciais de uma figura. *“Eu marquei a mala pois achei que fosse uma caixa (“Box”). Pulei a figura da fonte para passarinhos porque ela ficava no meio de um jardim, e achei que o som-chave para ela fosse “g” de garden.”* (GRANDIN, T; SCARIANO, M.M,2010, pg.35) Grandin referiu-se ao desenho o qual lhe dizia algo na sua realidade psíquica que não comportava um discurso que pudesse ser compartilhado com a professora. Ela diz: *“Eu entendera perfeitamente o conceito do som “b” e tinha uma razão lógica para todas as minhas respostas”* (Idem, pg.35). Essa fala de Grandin expressa que o autismo não está no campo do déficit cognitivo ou de atos aparentemente sem sentido, mas sim nos remete à lógica própria dessas crianças. Sobre a última, os analistas precisam dedicar a sua escuta. Tal lógica precisa ser escutada e, se possível, localizada no processo de inclusão escolar. Trata-se de uma possibilidade de transformar a lógica do sujeito em aprendizagem.

Grandin foi considerada uma autista de grandes habilidades, o que parece ter facilitado o seu ingresso em escolas regulares, porém como a mesma era recebida no corpo de alunos? Grandin comenta o quanto uma das professoras, por vezes, não era sensível às suas particularidades. Certa vez, em uma atividade de música, Grandin foi repreendida e retirada da atividade por não acompanhar o ritmo da turma. *“A Sra. Clark levantou-se de um salto, agarrou-me pelo ombro e me levou até um dos cantos da sala, onde fiquei de pé até o fim do exercício das palmas.”* (GRANDIN, T; SCARIANO, M.M, 2010, pg..36) Nota-se, então, que tal escola regular não mostrou-se sensível à particularidade e à singularidade de Temple.

Grandin descreve o quanto o toque ou o olhar do outro a incomodavam, de modo que, somente adulta pôde dirigir o olhar ou não se incomodar tanto com o contato com semelhante. Durante os seus estudos no primário, diz: *“Existe uma diferença muito pequena entre ensinar a uma criança autista o prazer do toque e instilar-lhe um verdadeiro pânico, deixando-a com medo de ser engolfada.”* (GRANDIN, T; SCARIANO, M.M, 2010, pg..38) Podemos observar que aceitar Grandin como aluna não significou necessariamente em acolhê-la, valorizando a sua maneira de estar na escola. Ao relatar o seu percurso no ensino primário, Grandin salienta a importância das atividades manuais, visto que são essas que possibilitam as invenções, como foi o caso da máquina do abraço por ela projetada.

Desde criança imaginava a construção de uma máquina que pudesse proporcionar estímulos táteis reconfortantes, uma vez que o contato com o próximo lhe era desagradável. Nas férias do ensino secundário, Grandin foi à fazenda de sua tia e

começou a observar o gado. Notava que esses animais, ao irem para o abatedouro, ficavam muito calmos quando pressionados por painéis. Ela utilizou esse mecanismo em si própria, a fim de facilitar o contato com o outro que, para ela, era quase insuportável. Posteriormente, na faculdade, teve a ideia de elaborar o seu próprio brete, também chamado como máquina do abraço. Com a notificação e a valorização de sua invenção por um professor, construiu o que a acompanharia por muito tempo. A máquina do abraço ou o brete elaborado por Grandin tem no interior uma espuma macia que se molda ao corpo e proporciona uma pressão uniforme por toda a superfície corporal. O usuário pode ajustar como quiser a máquina, estabelecendo total controle sobre os estímulos produzidos.

3.6 Facilitador, Mediador escolar ou Acompanhante terapêutico nas escolas?

No primeiro capítulo, abordamos o quanto a temática da inclusão escolar é recente no país, requerendo discussões. Assim, a figura do mediador escolar²³ que emerge nesse cenário inclusivo também precisa ser explorada e discutida. Atualmente, algumas denominações foram forjadas a fim de nomearem tal prática realizada junto a crianças e adolescentes com dificuldades em se incluir na escola; podemos dizer, de fazer laço. Abordaremos, na presente seção, algumas denominações dessa prática: facilitador, acompanhante terapêutico e mediador.

Quanto à expressão “facilitador”, perguntamo-nos: Facilitador de quê? E, para quem? Acreditamos que tal significante, muitas vezes, encontra-se atrelado à ideia de que a presença de um profissional junto à criança poderá facilitar o seu aprendizado ou a sua interação com a escola. A partir dessa conjuntura, indagamo-nos a quem, primeiramente, interessariam tais facilitações.

A equipe pedagógica, na maioria das vezes, coloca-se como o agente que demanda às famílias um mediador, solicitando a inclusão das crianças na escola; em outras palavras, no conjunto de suas regras. Contudo, seria esse objetivo, quando apresentado como um imperativo, algo que facilitaria a vida da criança na escola? Entendemos que não, pois o objetivo de incluir, quando apresentado como um ideal, na forma de um imperativo, pode vir a atrapalhar o trabalho da criança na escola. Isso

²³ Na presente pesquisa, defendemos a expressão mediador escolar. Nesta sessão, procuraremos desenvolver os argumentos que nos levaram a tal defesa.

porque qualquer “conquista” da mesma pode vir a ser tomada como algo abaixo das expectativas. Essas, sob a forma de ideais, só fazem aumentar as exigências superegoicas.

Desse modo, pensamos que a expressão “facilitador” pode ter seu lugar *a posteriori*. Isso porque será somente a partir do trabalho que a criança realiza com suas invenções na escola, que algo poderá surgir como um agente facilitador; seja para as dificuldades e impasses da equipe pedagógica, seja para a criança.

A denominação acompanhante terapêutico nas escolas é utilizada por grupos como o Lugar de vida, projeto coordenado por Maria Cristina Kupfer, assim como pelo Projeto Incluir. Segundo Gavioli, Ranoya e Abbamonte (2002), integrantes do último, esse nome é dado oficialmente aos profissionais que trabalham nas ruas, no exterior da instituição, e tem sido um termo utilizado, por empréstimo, para identificar tal prática nas escolas.

Todavia, perguntamo-nos se a prática desses profissionais nas escolas se constitui como um acompanhamento terapêutico. Assim, haveria semelhanças, aproximações e/ou diferenças? Primeiramente, abordaremos a constituição da práxis do acompanhamento terapêutico com vistas a refletirmos sobre as possíveis aproximações e diferenças entre o que poderíamos denominar como acompanhamento terapêutico *stricto sensu* e o trabalho realizado na escola, ao qual estamos nos referindo.

No Brasil, no final da década de 70, a práxis de acompanhar o paciente era realizada, principalmente, por técnicos de enfermagem nas instituições psiquiátricas. Os encaminhamentos para acompanhamento do paciente eram realizados, geralmente, por psiquiatras, sendo tal prática denominada auxiliar psiquiátrico. Assim, o *setting* do acompanhamento era o hospital psiquiátrico. Dessa forma, tal práxis estava de acordo com a lógica do modelo vigente na época, que enfatizava o tratamento médico-psicoterápico.

No entanto, houve uma mudança quanto ao paradigma do tratamento no campo da saúde mental, a partir do movimento da reforma psiquiátrica. Tal movimento sócio-político constituiu-se um marco na transformação da assistência aos usuários de saúde mental. As novidades que a reforma agregou foram os questionamentos a respeito dos pressupostos teóricos da psiquiatria, suas práticas e os atendimentos que eram prestados aos pacientes. Práticas essas calcadas no modelo tradicional médico- psicoterápico.

Dessa forma, essas críticas deram origem à criação de novos serviços de saúde mental e, atualmente, as intervenções dos profissionais encontram-se, em geral,

pautadas e orientadas a partir da construção de um trabalho em equipe multiprofissional. Assim, o tratamento passa a não se limitar às consultas médicas, havendo, também, a oferta de oficinas, grupos, acompanhamento terapêutico, dentre outros.

Nesse sentido, Reis *et al.* (2011) pontuam que houve uma mudança do *setting* de atuação do AT. Isso porque este deixa de acompanhar o paciente na internação psiquiátrica para estar com o sujeito no seu (re) inventar circuitos na cidade. Além disso, houve um deslocamento dos profissionais dessa práxis. O auxiliar psiquiátrico era, na maioria das vezes, técnicos de enfermagem; ao passo que, atualmente, o acompanhamento terapêutico é realizado, majoritariamente, por estudantes de psicologia ou psicólogos, por vezes, orientados pela psicanálise.

De acordo com Guerra (2005), não há uma teoria específica a respeito da prática do AT, na medida em que, na área da saúde mental, há um diálogo com diversos saberes. No entanto, é relevante nessa práxis contar com uma orientação teórica que norteie as intervenções. No presente trabalho, o que orienta as intervenções do clínico, na escola, é a psicanálise de orientação lacaniana.

O acompanhamento terapêutico de orientação psicanalítica se contrapõe a uma vertente reabilitadora que visa, restritamente, restaurar e facilitar o indivíduo com limitações ao melhor nível de autonomia possível das suas funções na sociedade. Com isso, o primeiro tem como direção de sua práxis o trabalho que o sujeito realiza, secretariando as estratégias singulares deste em lidar com seu sofrimento.

“Parece- nos que se interessa por buscar, no sujeito, suas possibilidades de estabilização e de enlaçamento com o campo social e com o simbólico. Essa é a direção de um projeto terapêutico, onde vemos o AT se dar.” (GUERRA, 2005.)

De acordo com a autora, esse trabalho em rede e o diálogo entre as equipes devem ter o viés da clínica orientanda por vários²⁴, na qual não há uma hierarquização de saber da equipe sobre o sujeito e onde os profissionais não se valeriam de um

²⁴ A prática entre vários é uma estratégia e direção clínica forjada por Di Ciaccia e sustentada com alguns outros, na experiência com a psicanálise aplicada na instituição Antenne 110, na Bélgica, para crianças autistas e psicóticas. Tal estratégia advém da decisão de Di Ciaccia de demonstrar um axioma de Lacan – a inscrição na linguagem das crianças autistas e psicóticas. Assim, Di Ciaccia (2003, pg36) propõem três eixos estruturantes para tal prática: A reunião dos membros da equipe: o lugar de fala que procura evitar a objetivação da criança (do paciente); a função do responsável terapêutico: função encarnada por qualquer um mas não um qualquer da equipe e a referência teórica e a clínica de orientação lacaniana do Campo Freudiano.

conhecimento prévio sobre o paciente. A direção e o acompanhamento do sujeito se dão a partir do que o mesmo traz. Assim, a construção e a direção das intervenções estão pautadas no saber que está do lado do paciente, do que lhe é singular.

Acompanhar os caminhos percorridos e a percorrer sempre acontece em um espaço em que há interlocução com os vizinhos, a família e a cidade. Nesse sentido, a singularidade do AT é que entre o clínico e o sujeito há sempre familiares, vizinhos, transeuntes, médicos, dentre outros. Isto confere ao AT uma dimensão de mediação e diálogo relevantes que norteiam essa clínica.

“Se o analista não participa da cena, sendo esta remetida a ele no processo analítico, o AT, ao contrário, não apenas participa, mas também promove a cena. Ele desenvolve uma postura ativa de intervenção na rua, o que provoca um deslocamento radical de seu lugar em relação ao analista”. (GUERRA, 2005.)

Além disso, na mudança do *setting* do consultório para a rua, a segurança e a comodidade de um enquadramento da análise dão lugar às surpresas do encontro com o novo e o inesperado. E na instituição escola, haveria alguma particularidade?

O acompanhamento terapêutico trouxe algo de inédito, ao levar o tratamento, o acompanhamento das invenções dos sujeitos, para além dos muros do hospital psiquiátrico. Quanto a tal ponto, podemos afirmar que a mediação escolar, por mais que, por vezes, seja atravessada pelos muitos diagnósticos oriundos da psiquiatria, os quais são, frequentemente, recebidos pela escola, pode sim, fazer um trabalho que rompa com o modelo de tratamento centrado na doença, ao valorizar as invenções das crianças nessa instituição. Por esse viés, a mediação escolar inspira-se no acompanhamento terapêutico.

Servimo-nos do significante “inspirar” porque entendemos que o referido trabalho na escola distancia-se em certos pontos do AT. A escola repousa na linguagem, ao passo que as crianças autistas e psicóticas são sujeitos para os quais a linguagem e os discursos falham em fazer a instituição escola, como coloca Ribeiro e Bastos (2007). Entendemos que a especificidade do lugar ocupado na linguagem tanto pelo psicótico quanto pelo autista confere uma radicalidade ao “impossível de educar”, tendo em vista que a instituição escola assenta-se sobre a prerrogativa de um discurso compartilhado. Isso pode conferir impasses no que diz respeito à inclusão escolar desses casos.

Assim, não podemos desprezar a particularidade da escola como instituição que se assenta sob o saber por meio da tentativa de sua transmissão por normas, tal como comentado no primeiro capítulo. Tal característica implica uma específica direção de trabalho do mediador escolar — a saber, mediar o conjunto de ideais e normas advindos da equipe pedagógica perante o modo singular que a criança pode encontrar em estar na escola.

Mesmo que não seja o hospital psiquiátrico, estamos nos referindo ao trabalho que se dá em uma instituição. E, como coloca Lacan (2003[1975-1976] p.362). “*toda formação humana tem, por essência, e não por acaso, refrear o gozo*”. Tomando a instituição escola como uma formação humana, caberia ao mediador, orientado pela psicanálise, poder vir a transmitir a impossibilidade da assepsia do gozo, tal como nos mostra o ensino de Lacan.

Isso pode ser realizado, por exemplo, nas reuniões pedagógicas ou nas conversas com os professores ou com os outros profissionais da escola, todos presentes no cotidiano dessas crianças. Acreditamos que, no momento em que a fala, a palavra circula, algo pode vir a se deslocar — a saber, um modo fixo de tomar “*aquela criança da inclusão*”, como muitos assim se referem. Trata-se, pois, de valorizar a palavra como algo da ordem de uma mediação, como possibilidade de circulação significativa que possa vir a descolar a criança de um certo lugar fixado pelo discurso escolar.

Coordenado por Ruth Cohen, o Projeto Aleph também vale-se do dispositivo das conversações, sendo a lógica borromeana aquela que norteia o trabalho em tal dispositivo, assim como no projeto como um todo. Dessa forma, os participantes se inspiram no fato de não se privilegiar um discurso em detrimento dos demais. Naquilo que eles denominam como “*espaço borromeano de reflexão*”, uma fala não deve ser tomada como melhor que a outra. Isto porque, eles acreditam que se deve “*preservar a responsabilidade de cada um na solidão de seu discurso*” (COHEN, 2006), pois se um dos elos for retirado, a amarração que os mantém na conversação pode vir a se desfazer.

Nessa direção, o projeto Aleph acredita na aposta em “*um tipo de laço entre psicanálise e educação pelo qual atos disjuntos, ao se enodarem, podem produzir efeitos*” (idem). E, a fim de dar consistência a tal amarração, convoca-se um terceiro elo. Esse representado pela lógica, seja a formal, como predominante na da educação, ou a própria aos mecanismos inconscientes. Como exemplo dessa unidade borromeana ou da lógica de seu funcionamento, há um tipo de escrita em que a função de cada elo é necessária ao enlaçamento dos demais. Assim, psicanálise, educação e lógica servirão

de medida básica, unidade ou ponto de partida para a proposta da pesquisa-intervenção. No caso do projeto Aleph, a pesquisa-intervenção refere-se ao dito fracasso escolar; mas, acreditamos que, na mediação escolar, o dispositivo da conversação pode vir a assumir um caráter borromeano, tal como colocado por Cohen (2006), tomando, assim, lugar nas reuniões com a equipe pedagógica.

O trabalho junto ao professor é de extrema importância. Temos notícias de relatos de mediação escolar que nos mostram como, muitas vezes, o trabalho encontra dificuldades devido a uma rivalidade entre professor e mediador. Vale ressaltar que se trata de lugares diferentes para a criança, e que o mediador, quando possível, pode vir a marcar e a notificar essa distinção de posições, pois uma fala oriunda do professor pode vir a ter efeitos diferentes da advinda do mediador, como ilustra o fragmento seguinte.

Fragmento clínico. A professora de Maria costumava perguntar à mediadora se a criança a conhecia, se sabia quem era ela, e se Maria podia notar que a professora e a mediadora eram pessoas diferentes. Indagava também se Maria poderia escutá-la. Certo dia, Maria estava mexendo em um objeto perigoso, na hora combinada por todos para realizarem outra tarefa. Assim, a professora perguntou à mediadora se Maria a entenderia, caso ela a chamasse. A mediadora, apostando no lugar ocupado pela professora como um terceiro, como uma porta-voz de normas que estão para todos na escola, concordou com a intervenção. E, no momento em que um “não”, empregado de forma não caprichosa foi pronunciado, Maria pôde, pela primeira vez, dirigir o olhar à professora e sentar, como havia sido solicitado. Desse modo, a professora passou a referir-se a Maria, apostando que esta poderia vir a lhe escutar, tomando-a como sua professora.

3.6.1 O caso João

Testemunharemos uma experiência de mediação escolar na qual é possível acompanhar alguns impasses vivenciados pela criança, os quais a equipe pedagógica encontra dificuldade em manejar. O trabalho do mediador escolar emerge nesse contexto em que a inclusão escolar, além de ser atravessada por discussões, aparece quase como obrigatória. Proveniente muitas vezes da escola, a demanda ao mediador é que ele possa facilitar a integração da criança à instituição, o que inclui a inserção desta no processo normatizador inerente à educação. Este trabalho me permitiu travar contato com uma criança que, ao evitar o olhar e não endereçar uma fala ao outro, em um

primeiro momento, deixa saltar à escuta, dentre outras questões, os limites da tarefa educacional.

A solicitação de um mediador foi proveniente da escola e aceita pela mãe de João. No primeiro encontro com a equipe pedagógica, foi relatado que João era muito agressivo, não conseguia falar ou se expressar de modo algum e, sobretudo, era mimado e manipulava os demais funcionários, pois exigia coisas que os outros alunos não demandavam. Nas reuniões que, com frequência, ocorriam, muito se discutia sobre os brinquedos que ele levava para a escola. Na opinião da equipe pedagógica, isso não podia ser permitido, pois os demais alunos não contavam com esse direito. Outro argumento consistia na crença de que os brinquedos atrapalhavam o desenvolvimento cognitivo e social de João.

Quando algo se fazia urgente para João, ele respondia ao que lhe inquietava, gritando. No começo do trabalho, eram poucos os momentos nos quais ele encontrava meios de veicular a sua voz de um modo que não passasse, restritamente, pelo grito. Quando momentos de esboço de uma fala tornavam-se possíveis, a equipe pedagógica queixava-se da impossibilidade de compreensão do que estava sendo dito. Em um primeiro momento, as falas de João se apresentavam quase que indiferenciadas umas das outras — unidas sem uma escansão que pudesse possibilitar o encadeamento representativo e a produção de um sentido. O que era pronunciado parecia estar “abafado”, refugiado da possibilidade que a mensagem pudesse passar pelo Outro.

Nesse contexto, duas palavras insistiam em se apresentar — “não” e o seu próprio nome. Estas foram recebidas como enigmáticas pelos funcionários da escola, pois não estavam inseridas, diretamente, em um sentido compartilhado pelos demais. Escutá-las, tomando-as como indícios de um sujeito em vias de advir, foi uma direção de trabalho para a mediação escolar. A mediadora acusava o recebimento daquelas palavras, apostando na dimensão significativa, procurando fazer ressoar na instituição escola a possibilidade de uma lógica presente na escolha dessas palavras, as quais pareciam tão caras à criança.

Acreditamos que tomar como índice de um sujeito em vias de advir aquilo que é recebido pela escola como algo desprovido de lógica, constitui-se como uma das possíveis direções de trabalho do mediador escolar. Isso não é sem impasses, pois calcada por um saber, a equipe pedagógica acredita, por vezes, possuir a palavra final

sobre o que seria o sentido ou o sentido algum de um grito, de uma estereotipia ou de qualquer gesto que fuja ao campo no qual o saber possa vir a dar as suas coordenadas.²⁵

Em um segundo tempo, a pronúncia do “não” apareceu de forma mais clara, relacionada à recusa à maior parte das atividades propostas pela equipe pedagógica: participar do recreio, das atividades de artes e de música. Por algumas vezes, ao chegar à escola, encontrava João muito irritado, chutando os colegas ou derrubando o que era produzido por eles, no contexto de alguma proposta pedagógica. Por vezes, algum funcionário me relatava “*Tivemos que trazê-lo sem a vontade dele, ele não pode só fazer o que quer: ficar dormindo, vendo filme ou com os trens dele*”. A recusa em realizar a tarefa proposta era vista pela equipe como um capricho de João. Assim, afirmavam “*Ele é mimado, sabe que tem que fazer e não faz, sabe também o que não pode fazer e faz mesmo assim.*” E, ainda “*Ele não tem limites*”. Frente a essas falas, a mediadora procurava interrogar nas reuniões com a equipe se a questão não poderia estar situada na construção a ser realizada dos “limites”, indagando se realmente parecia estar claro para João o que era instituído e compartilhado pelos demais integrantes da escola como algo não permitido na mesma. Isso difere do que seria burlar os limites, caprichosamente (o que implicaria a existência prévia destes.)

Após algum tempo, João passou a utilizar as portas da escola, escondendo-se da mediadora. Esta perguntava, em voz alta, sobre a localização de João, notificando a ausência dele, ao que ele respondia – “*apareceu, desapareceu, sumiu, onde? cadê?*” A equipe pedagógica interveio contra tal brincadeira, afirmando que era perigoso brincar com as portas da escola. Dessa forma, em um primeiro momento, podemos dizer que a equipe pedagógica buscou reparar uma invenção da criança. Após algum tempo, a equipe pôde reconhecer que tal brincadeira possibilitou a emergência de algumas palavras. Estas foram relacionadas por tal equipe ao “*recente prazer de João em estar na escola*”. Todavia, a brincadeira permanecia sendo repreendida. Escutando essa questão, a qual se colocava como uma dificuldade para a equipe pedagógica e como empecilho para o trabalho realizado pela criança, a mediadora propôs a João que a brincadeira pudesse ocorrer em uma casinha de brinquedo localizada no pátio. Assim, ofertou-se a troca das portas grandes pela pequena da casinha de brinquedos; o que, após um tempo, foi aceito por ele. Houve, então, uma possibilidade de trabalho da criança, após uma oferta do clínico. Essa só pôde ocorrer por meio de uma conversa que

²⁵ Quanto a tal ponto, referir-se ao segundo capítulo. Nesse, traçamos uma analogia entre o saber sustentado na escola e o discurso universitário proposto por Lacan, no seminário XVII.

acabou por se constituir em uma parceria no que tange a uma das invenções dessa criança em poder habitar a escola.

Muitas vezes, o mediador é tomado como um intruso na escola, pois, primeiramente, não compartilha *a priori* os objetivos pedagógicos. Ele pode também vir a se apresentar como detentor de um saber sobre a criança – o que podemos tomar como uma psicologização. Isso pode vir a impedir um trabalho de parceria com a escola, em um contexto no qual o mediador e a equipe defendem objetivos próprios, de modo que não concedam lugar às invenções da criança. Trata-se do domínio do imaginário, tomado pela via do saber. Torna-se preciso, dessa forma, que o mediador se situe esvaziado de saber e se coloque atento não só ao que a criança pode vir a trazer de novo, mas como também a própria escola. Entendemos que, desse modo, ofertas como a proposta feita a João podem vir a ser realizadas.

Ainda que o lugar do mediador se distancie daquele ocupado pelo analista, haja vista a práxis do primeiro se situar na própria instituição escola, recorreremos à indicação de Ribeiro e Bastos (2007) sobre um possível lugar para o analista no processo de uma inclusão escolar. O psicanalista como êtimo, tal como proposto pelas autoras, atuaria *“concedendo um lugar operatório ao não saber, abrindo espaço para que o impossível de educar em cada caso não leve à impotência e ao desânimo dos professores, mas funcione como causa de desejo e de trabalho.”*

“Desaparece, por favor.” Essa fala pareceu indicar que a figura do mediador, em certos momentos, presentificava algo da ordem de um excesso para a criança. Na mediação escolar, tal questão, em especial, coloca-se como um impasse na direção de tratamento dessas crianças que tampam os ouvidos e/ ou se incomodam com a presença do outro. Lacan (1998[1958] pg.593) nos diz que o analista paga com a sua pessoa. Mesmo que a direção de tratamento tenha como norte que o mediador não se coloque de modo invasivo para a criança, a presença dele está constantemente em questão. Podemos dizer que se paga com o possível efeito de uma presença maciça, que precisa se situar esvaziada, furada, no trabalho com essas crianças.

Pensamos que o trabalho realizado por João em desaparecer e aparecer, assim como a tentativa de fazer aparecer e desaparecer a figura da mediadora se deu na direção de esvaziar a presença do Outro, por vezes, invasiva para essa criança, por meio da tentativa de inscrição de uma oposição significativa. A mediadora conversou com a equipe pedagógica sobre a possibilidade de se ausentar um dia na semana, convocando a equipe a pensar no que poderia ser construído pelo próprio João, a partir dessa ausência.

Em um primeiro momento, tal sugestão da mediadora foi alvo de muitas críticas, pois a equipe pedagógica afirmava não haver possibilidade de João ficar “*sozinho na escola*”.

Entretanto, conversas se seguiram, pois a mediadora percebeu que talvez a escola, a partir de sua ausência, pudesse vir a se implicar mais nas atividades de João. A mediação escolar, muitas vezes, acaba sendo tomada pelos pais e/ou pela escola como uma práxis na qual é preciso estar com a criança a todo momento, satisfazendo as suas vontades e necessidades, de modo que essa não venha a atrapalhar os demais alunos. Muitos profissionais da educação assim definem as obrigações do mediador: limpar as fezes da criança, dar banho, entre outras atividades realizadas por profissionais da escola, em relação às outras crianças. No entanto, acreditam não terem responsabilidades quanto às “*crianças da inclusão*”.

Em um momento no qual João ainda não tinha passado pelo desfralde, defecou na fralda e a mediadora o levou para o banheiro, chamando, assim, a profissional que dava o banho nas crianças. Tal pessoa ficou muito aborrecida, gritando com a mediadora que o banho não se tratava de um serviço dela própria, e sim, da mediadora. Nesse momento, o assunto chegou à professora de João. Esta se encaminhou até o banheiro e conversou com a profissional, dizendo que não se tratava só de um querer da mediadora, mas que João parecia “*ter vergonha da mediadora no banheiro*”. Isso porque a professora havia observado que, mesmo quando a mediadora se situava não tão perto do banheiro, perguntando a João se, por acaso, ele precisava de ajuda, este dizia que não e fechava a porta. Acreditamos, então, que uma possível resposta a tal impasse foi a demonstração de que não se tratava de um capricho da mediadora, e sim, do respeito à singularidade da criança.

Assim, foi somente um tempo depois que a equipe pôde tomar a ausência da mediadora, por um dia na semana, como uma possibilidade de independência de João na instituição.

Utilizando os significantes que advieram no trabalho com as portas, João dizia: “Cadê a C.?” “Desapareceu?”. Ao tomar conhecimento dessas falas, a mediadora comunicou a ele que ela não poderia mais ir à escola nesse dia da semana, mas que continuaria indo nos outros dias. Para além da tentativa de barrar o Outro que se apresentava como intruso, o trabalho que João realizou com as portas não seria, também, uma tentativa de inscrição significativa?

Na instituição escola, mais especificamente na Educação Infantil, os educadores e demais funcionários acompanham bem de perto as atividades das crianças — desde as

tarefas escolares às idas ao banheiro. Baio & Kusnierek (1993), ao falarem sobre o estatuto do Outro no autismo, mostram-nos que o olhar e a voz são os objetos que presentificam o Outro, enquanto que as fezes e o alimento são os objetos que esse Outro demanda.

João era o único aluno a usar fralda em sua turma. A equipe pedagógica, assim como a mãe dele, afirmavam que ele não teria condições de transitar pela escola sem a fralda. “*Ele não vai suportar a retirada da fralda, não vai aguentar*”, dizia a mãe. Em conversas, ela falava que ele era o “*bebezinho*” dela e que era também muito frágil. Podemos refletir sobre essas falas com o texto “Nota sobre a criança” (LACAN, 2003[1969]), o qual destaca dois lugares em que a criança pode vir a se situar frente ao Outro: por uma posição sintomática, ao responder ao sintoma familiar, ou através de uma posição objetal. Nesta a criança ocupa o lugar de objeto *a* na fantasia da mãe, tamponando a sua falta.

João começou a se incomodar com as fezes depositadas na fralda. A partir de alguns sinais sobre tal incômodo, apostou-se na retirada dela. Ele ficava muito tempo olhando para o vaso sanitário e veementemente dizia que não ia fazer nada nesse espaço. Quando podia se aproximar do vaso sanitário, apertava com muita força o pênis, de modo que nada pudesse sair de seu corpo, como se a urina ou as fezes não fossem ainda diferenciadas do restante corporal. A mediadora, então, pontuou que o xixi iria embora, mas que ele continuaria ali. Ela apertava a descarga junto com ele e se despedia da urina, assinalando que João não iria junto com as excreções. As auxiliares da escola e a professora se ocupavam muito das excreções de João e repreendiam-no quando, para ele, não era possível ir ao banheiro. A mediadora sugeriu que tanto ela quanto a escola poderiam apostar em uma iniciativa dele. Após algum tempo, João passou a urinar no vaso sanitário, dando adeus para o xixi, ao apertar a descarga.

Por mais que algumas palavras já pudessem ser colocadas por João, não eram incomuns os momentos em que ele ficava agitado, chorando e derrubando os objetos e os demais colegas à sua volta. A direção de tratamento consistia em valorizar a palavra como algo da ordem de uma mediação para o que se faz invasivo para essas crianças que respondem de maneira radical ao inassimilável da linguagem. Assim, a mediadora dizia, por exemplo, “*O que será que está deixando João chateado hoje?*”, notificando a sua ação como algo que possa ter alguma lógica. Entendemos que o uso da palavra como algo da ordem da mediação esclarece a defesa, na presente pesquisa, da expressão “mediação escolar”.

João possuía fascínio por veículos, especialmente por trens. Ele passou a levar para a escola uma grande variedade de trens de brinquedo referentes ao desenho animado “*Thomas e seus amigos*”. Muitas vezes, nosso contato passou a se realizar por meio desses objetos, através de brincadeiras nas quais os trens se comunicavam no contexto de historietas ofertadas, primeiramente, pela mediadora; mas, depois, construídas por ambos.

O recurso que João encontrou para se inserir em sala de aula era estar acompanhado por esses objetos, dos quais, em um primeiro momento, ainda não podia abdicar e se diferenciar. No seu aniversário, ele respondia a todos que o aniversário era do Thomas (o trem), e seus diálogos eram análogos e quase semelhantes ao desenho animado no qual diversos trens se comunicam. A professora conversou com a mediadora, solicitando que retirasse os trens. A intervenção da mediadora teve como norte apontar que esse era o modo de ele estar em sala, tendo em vista que, com a disposição dos trens ao seu lado, a tarefa proposta pela professora era, em certo sentido, lograda. Após muitas tentativas de retirada completa dos trens pela professora, João conseguiu permanecer com alguns deles, os quais a mediadora propôs a ele escolher. Pontuou que não poderiam ficar com todos, mas com alguns.

Certa vez, referindo-se aos trens, a mediadora perguntou: “Como está?” Ao que João respondeu: “Zangado, muito zangado”. A partir da aposta que as brincadeiras com os trens — objetos eleitos — demonstravam um trabalho por ele realizado, essa invenção ganhou relevo no trabalho com João. Ele sempre escolhia o trem Thomas e dizia frequentemente: “Ele está bom” ou “Ele está mal”. Alguns dos adjetivos usados por João eram extraídos de falas do referido desenho animado e, posteriormente, utilizados no contexto próprio do menino. Não seria esse o modo de localizar um Outro que se mostrava invasor para ele? Entendemos que os adjetivos recortados do desenho animado e utilizados nas historietas lúdicas encenadas com os trens apareciam como uma modalização de um gozo invasivo, de uma dimensão pulsional louca, que lhe era apresentada sem regramento, haja vista a presença e a demanda do Outro serem vividas como algo avassalador. Acreditamos que isso se torna mais radical na instituição escola, cujo discurso parece assentar-se na tentativa de domesticar as pulsões.

3.6.2 Os três tempos do caso: algumas considerações teóricas

A partir do trabalho realizado pela própria criança, podemos tecer algumas considerações teóricas. *A posteriori*, esse trabalho parece se escandir em três tempos.

Freud liga a atitude negativa ou a própria negação, recusa do psicótico, como uma resposta a uma retirada da libido — do investimento libidinal — que tem como efeito um pulsional desamalgamado, caótico. A negação é uma recusa frente ao excesso pulsional ou frente ao que Lacan definiu como gozo, a um gozo não localizado. Em um primeiro momento, vemos João procurando aniquilar esse Outro invasivo. A dita agressividade dirigida aos colegas de classe e aos objetos da escola, e o “não” pronunciado insistentemente por ele não seriam expressão do gozo que o invadia? Mas será que também podemos entender o “não” pronunciado por ele como possibilidade de tratamento de um gozo não regulado?

Através da brincadeira com as portas, acompanhamos a emergência de palavras importantes no trabalho realizado por João: “Apareceu, desapareceu, onde?” Em seu *Seminário, Livro III*, Lacan nos diz que “*O psicótico, em vez de habitar a linguagem é habitado por ela*” (LACAN, [1953-1954], pg. 284). Essa formulação incorre em outra, qual seja, a de ser muito mais falado do que falante. O Outro aí comparece como invasivo; ele tagarela sobre o sujeito, colocando em questão a possibilidade de ele vir a constituir uma fala própria, uma cadeia significante. A clínica das psicoses nos mostra que o acesso à linguagem não estaria vedado a eles; porém, constatamos os efeitos de gozo desregulado na constituição da fala desses sujeitos: falas sem escansão, discurso desconexo, neologismos etc. Trata-se, pois, dos efeitos da foraclusão do Nome-do-pai, que faz lançar o psicótico na deriva significante. Os significantes do Outro ganham, desse modo, uma atribuição mortífera. O psicótico experimenta ser tomado como objeto do gozo do Outro, que tudo sabe sobre ele e que o preenche com seus significantes — uma experiência de ser todo falado pela linguagem, ser usado por ela como um puro significado.

Parece-nos que o trabalho realizado com as portas marca um momento no qual o trabalho de João passa a consistir não somente na exclusão do Outro expressa pelo “não”, mas também em um trabalho na direção da inscrição de significantes que o apresentem — “Apareceu, desapareceu, onde, sumiu”.

O terceiro tempo nos mostra o modo que a criança encontrou de estar na sala de aula. Isto se deu através de objetos escolhidos por João, que passou a se comunicar por

adjetivos, significantes recortados do desenho animado, os quais pareciam fazer função de tentar nomear o inassimilável para ele. Podemos afirmar, então, que se operou uma modalização do gozo. Esta possibilitou a construção de um universo simbólico particular, mas não desvinculado de um trabalho na direção do laço social. Podemos tomar esses objetos escolhidos por João como uma invenção que surgiu a partir de um ponto inassimilável para essa criança e que se mostrou como trabalho.

Lacan ([1955-1956], pg. 235) cunha o termo “secretário do alienado”, referindo-se a um lugar possível do analista, na direção de tratamento da psicose. Trata-se de uma postura clínica que visa a testemunhar as invenções do sujeito, notificando o que pode vir a fazer função de circunscrever o real. Na mediação escolar, o cenário é outro que não o analítico; contudo, nossa hipótese é que a direção clínica do trabalho de mediação escolar, orientado pela psicanálise, pode vir a ter efeitos, ao secretariar as invenções que a própria criança encontra para estar na escola

Trata-se, pois, de encarar “o impossível de educar” não como algo com o qual nada pode ser feito, mas sim como uma possível abertura de trabalho que será conduzida tanto pelo clínico quanto pela criança em questão, assim como pela escola que possa olhar esse impossível não como fracasso, mas como uma abertura de um novo trabalho a ser construído.

4- Conclusão

Estamos no momento no qual se torna preciso concluir, o que não se coloca como correlato de uma finalização derradeira que comportaria uma verdade última sobre a temática da inclusão escolar; ao contrário, trata-se de poder extrair o que o presente percurso pôde vir a transmitir, o que inclui as questões que decantam do mesmo.

No primeiro capítulo, partimos da ideia de que a lógica contemporânea da educação inclusiva convoca a psicanálise a escutar o sujeito, ali onde se observa um aluno a ser incluído, seja na turma especial ou na regular. Depois, buscamos investigar o impossível de educar freudiano, através dos próprios trilhamentos de Freud — a saber, a impossibilidade da domesticação das pulsões. Dessa forma, entendemos que os primeiros textos de Freud referentes à pulsão já apontavam para tal impossibilidade; mas, será somente após o advento do conceito de pulsão de morte e de superego, que poderemos encontrar uma radicalização daquilo que se impõe como impossibilidade de domar as pulsões. Acreditamos que isso levou Freud a se afastar um pouco das suas tentativas de contribuições à educação, fazendo com que a tarefa de educar junto a de governar e psicanalisar fossem alçadas, por ele, ao que se configurou, com Lacan, como categoria — o impossível.

Extraímos do percurso que realizamos acerca do impossível de educar freudiano, que a educação se coloca como algo abrangente, comportando um conjunto de marcas simbólicas que circulam no social e que podem vir a ser transmitidas por educadores, pais, etc. Isto nos levou a diferenciar a educação das práticas pedagógicas, mesmo que ambas se encontrem, por vezes, atravessadas, como ocorre na instituição escola. Nessa direção, abordamos a experiência da *École de Bonneuil Sur-Marne*, a fim de refletir sobre o que a mesma pode vir a nos ensinar, haja vista ter se constituído como uma instituição orientada pela psicanálise, mas referenciada à educação como transmissão do que a cultura pode vir a oferecer: o circuito de trocas, o laço social, sem que as práticas sejam obturadas pelo saber.

A partir da direção clínica presente na instituição construída por Mannoni, discutimos sobre o que denominamos como o especialismo da escola inclusiva. Neste, a inclusão aparece como ideal, quase como um imperativo, o que acarreta a colocação da criança no lugar daquela a receber uma gama de saberes pedagógicos dados *a priori* e poder vir a corresponder a eles. Defendemos, na contramão de tal posicionamento, um

trabalho, seja pedagógico ou psicanalítico, que advenha das construções de cada criança. Isso não significa dizer que a escola não precise discutir sobre a temática da inclusão e seus impasses; mas, sim, de atentar, primeiramente, para as possíveis soluções que as próprias crianças possam vir a construir — o que se pode colocar como algo que venha a direcionar o trabalho tanto do mediador escolar quanto da equipe pedagógica.

No segundo capítulo, procuramos delinear como a psicose e o autismo radicalizam o impossível de educar. Para tanto, primeiramente, recorreremos às contribuições de Lacan no que tange à psicose. Assim, tomamos tanto o autismo quanto a psicose como tributários à forclusão do significante do Nome-do-pai. Sendo tal significante responsável pela ordenação do simbólico, entendemos que a forclusão do Nome-do-pai acarreta impasses em ambos os quadros clínicos no que diz respeito ao laço social e, por consequência, na inserção na escola. Posteriormente, discutimos a constituição do autismo e da psicose, visando, a partir daí, debater as possíveis semelhanças e diferenças entre o autismo e a psicose. Consideramos, na presente pesquisa, o autismo como referente ao campo da psicose, o que acarreta em consequências no que diz respeito à direção de tratamento. Assim, o saber se situa ao lado das crianças, de modo que será a partir das invenções delas que um trabalho poderá vir a se delinear. Vale ressaltar que isso não impede que o clínico, em uma posição que não seja invasiva, venha a ofertar algo ou como coloca Lacan (1988 [1975], pg. 134), possa “vir a dizer-lhes algo”.

A abordagem da constituição do autismo e da psicose nos levou a impasses referentes ao estatuto do sujeito nesses quadros clínicos, o que fez com que o conceito de falasser viesse a tomar lugar na presente pesquisa. Este nos mostrou que, em vez da dicotomia: sujeito do desejo – sujeito do gozo é possível darmos ênfase no corpo como substância gozosa. Isso porque o falasser se coloca como a denominação lacaniana que inclui, na noção de sujeito, o corpo, suporte do ser, sustentando um saber que se encontra no real e que está ao lado do S_1 , significante que não se situa por inteiro na linguagem.

Lacan nos diz que "*toda formação humana tem, por essência, e não por acaso, refrear o gozo*" (LACAN, 2003[1075-1976], pg.362). Tomando as instituições como formações humanas, podemos afirmar que a escola também possui tal prerrogativa. Contudo, o ensino de Lacan nos mostra a impossibilidade da assepsia do gozo; pois,

como vimos, o próprio corpo goza. Desse modo, uma direção possível de trabalho com essas crianças não se constitui na eliminação do gozo; mas, sim na sua modalização.

Dessa forma, defendemos que a criança autista e a psicótica podem ser tomadas a partir do conceito de falasser. Isso implica na aposta da constituição da alienação significante; dito de outro modo, na constituição, mesmo que por meio de uma reiteração contínua, de um significante primordial como um trabalho realizado por essas crianças.

Depois, contemplamos a problemática referente à psicanálise em extensão e aplicada. Assim, vimos como Freud e Lacan trataram de pensar a práxis da psicanálise para fora do âmbito particular. Contudo, como salienta Miller (2008, pg.15), é preciso estar atento à diferença que reside entre “sair e deixar entrar”, ou seja, trata-se de apostar na extensão da psicanálise sem que se permita que a mesma seja regida pelo discurso do Mestre.

O texto “O mal-estar na civilização” (FREUD, 1995[1930]) nos ensina que só há pulsão na cultura, em outras palavras, na linguagem. Freud localizou na cultura a impossibilidade de três tarefas: educar, governar e psicanalisar. Nessa direção, Lacan forjou a teoria dos quatro discursos, no *seminário XVII*, tratando de enlaçar pulsão e linguagem, em discursos que se encerram em quatro: o do Mestre, o Universitário, o do Psicanalista e o da Histérica, o qual ele equiparou à posição do sujeito.

Esse seminário nos permitiu aproximar o discurso Universitário à educação, pela via das práticas pedagógicas, haja vista ambos levarem em consideração o aluno como *astudado*, ou seja, aquele a ser transmitido o conhecimento, o tudo-saber, e de quem se espera uma produção. Assim, buscamos discutir o que o discurso do Analista pode vir a ensinar à extensão da psicanálise na inclusão escolar e, conseqüentemente, à prática do mediador.

Acompanhamos anteriormente que o impossível de educar freudiano referente ao indomesticável da pulsão pode ser lido, através da obra de Lacan, como aquilo que se refere ao real. E, o discurso do Analista coloca na posição de comando o que é a própria fratura de tal discurso — o real. Isso demonstra o que há de subversivo em tal discurso, pois este reconhece e aponta a impossibilidade dele próprio e dos demais, demonstrando que a impotência não é a única resposta possível diante do real.

O lugar do mediador escolar difere daquele ocupado pelo analista. Entretanto, acreditamos que o discurso do Analista, ao apontar para o real, em outras palavras, para o impossível, oferece uma resposta outra, que não a impotência, para os impasses

decorrentes da inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas — a saber, o reconhecimento do impossível e sua transformação em trabalho. Trata-se, então, de fazer deslocar a impotência do saber que obtura a impossibilidade do sujeito; isto é, a impotência velando o impossível.

Vimos também que o impossível de educar radicalizado pela inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas deve ser reconhecido como uma contingência; em outras palavras, trata-se de localizar o impossível que se atualiza em cada caso, abrindo espaço para que uma invenção, a partir do enodamento dos registros, possa vir, então, tomar lugar.

No terceiro capítulo, abordamos o lugar dos objetos no tratamento das crianças autistas e psicóticas, salientando a vital importância dos mesmos quanto à localização do gozo fora do corpo. Acompanhamos o caso Joey e o de Temple Grandin no que tange à construção de objetos que funcionaram como suplências na direção de uma possível e singular construção de laço social. Destacamos a importância da aposta dos educadores no caso de Temple e dos profissionais da instituição no caso Joey, quanto à possibilidade desses sujeitos virem a construir um modo possível de fazer laço com o Outro.

Ainda nesse capítulo, defendemos a expressão mediação escolar para o trabalho realizado pelo clínico, orientado pela psicanálise, na escola. Isso porque entendemos que se trata de tomar a palavra como algo da ordem de uma mediação para o que se faz invasivo para essas crianças, assim como poder se colocar como um terceiro, sob a forma de um mediador entre as expectativas e dificuldades da equipe pedagógica e o que se coloca como particular e singular para cada criança. Afirmamos também que o trabalho na instituição escola inspira-se no acompanhamento terapêutico, mas dele se distancia, haja vista o trabalho em tal instituição, pautada pelo saber, requerer um manejo clínico específico — operar através do furo no saber que incide sobre a criança. Isso porque a escola apresenta-se regida por normas e regras, as quais não deixam de afetar o trabalho realizado pela criança.

A partir da experiência da mediação escolar, podemos verificar que a inserção possível e singular que a criança encontra para estar na escola se dá, muitas vezes, via construção do que pode operar como suplência, como podemos acompanhar no caso dos trens de brinquedo de João. Trata-se, pois, de uma articulação possível entre os registros, que toma lugar no tratamento, via suplência, podendo servir como modo de a

criança vir a fazer laço com a escola, com o outro, construindo um modo singular de estar no mundo.

5- Referências bibliográficas.

ARIÈS, P. História social da Criança e da Família, LTC; tradução, Dora Flaksman-2ed- Rio de Janeiro:LTC,2006

BAIO, V. & KUSNIEREK, M.(1993) “Le autiste: um psychotique au travail”. Em: *Preliminaire n.5*, Bruxelas, 1993, pp 7-18

BASTOS, A. Entre o ser e o sujeito: a alienação, indagações a cerca do autismo. Em: *Psicanálise e formas de subjetivação contemporâneas*, org. Teresa Pinheiro.RJ: Ed. Contra Capa,2003.

_____.Medicação e tratamento psicanalítico do autismo: Em. *Pulsional* número 173.SP.Ed. Escuta, 2003.

_____. “Segregação, gozo e sintoma”. Em: Revista Mal-Estar e Subjetividade. Fortaleza, v. IV, n.2, pp.251-265, setembro 2004.

BERNARDES, A. Pesquisa e Psicanálise: algumas referências lacanianas. In Psicologia: teoria e pesquisa. Vol 26, n.1, Brasília, 2010.

BETTELHEIM, B; A fortaleza vazia,ed. Livraria Martins Fontes editora LTDA, São Paulo,1987

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Decreto nº 6571. Brasília, 2008. Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm

BRASIL. Decreto nº 7.611. Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11

BRASIL. Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009

BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica da criança: estudo histórico. Tradução de Oscar Cirino. In: Cirino, O. *Psicanálise e Psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 127-144

CANGUILHEM, Georges. Do social ao vital. In: O normal e o patológico. Rio Janeiro; Forense Universitária, 2002, p.209-229

COHEN, R On-line ISBN 978-85-60944-08-8.An 6 Col. LEPSI IP/FE-USP 2006

DI CIACCIA, A, 2005. *A prática entre vários*. In: Psicanálise, clínica e instituição. Márcia de Mello de Lima e Sonia Altoé (orgs.). Rio de Janeiro, Ambiciosos, 2005.

FOUCAULT. O nascimento da prisão.Em :Vigiar e punir Petrópolis: Vozes, 2003.

FREUD, S; Edição Standard Brasileira de Obras Completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro, Imago,1996

_____. Carta 52. (1896), Vol. I

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade infantil (1905),Vol. VII

_____. O esclarecimento sexual das crianças (1907), Vol. IX

_____. Sobre as teorias sexuais infantis (1908), Vol. IX

_____. O caso Schreber (1911), Vol. XII

_____. O interesse científico da psicanálise (1913), Vol. XIII

_____. Totem e tabu (1913), Vol. XIII

_____. Introdução ao conceito de narcisismo (1914), Vol. XIV

_____. As pulsões e seus destinos (1915), Vol. XIV

_____. Conferências introdutórias sobre a psicanálise (1915-1916), Vol. XV

_____. Além do princípio do prazer (1920), Vol. XVIII

_____. História de uma neurose infantil: O homem dos lobos (1918[1914]), Vol.

XIV

_____. A organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade (1923), Vol. XIX

_____. O ego e o id (1923), Vol. XIX

_____. A negativa (1925), Vol. XIX

_____. Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise: explicações, orientações e aplicações (1933), Vol. XXII

_____. Prefácio a juventude desorientada, de Aichhorn (1927), Vol. XIX

_____. O futuro de uma ilusão (1927), Vol. XXI

_____. O mal-estar na civilização (1930[1929]), Vol. XXI

_____. Análise terminável e interminável (1937), Vol. XXIII

GRANDIN, T; SCARIANO, M.M, uma menina estranha: autobiografia de uma autista, Ed. Cia da letras, 2010

GUERRA, A.; MILAGRES, A. 2005. *Com quantos paus se faz um acompanhamento terapêutico? contribuições da psicanálise a essa clínica em construção.* In: Estilo Clínico, número 10. Biblioteca Dante Moreira Leite. Disponível no endereço URL: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=536526&indexSearch=ID>

JERUSALINSKY, Alfredo. Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem (Entrevista com Alfredo Jerusalinsky). APPOA - Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre.

LAJONQUIÈRE, L. Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação. São Paulo, Vozes, 1999

_____. A escolarização de crianças com “DGD” Em: Estilos clínica. vol.2 no.3 São Paulo. 1999

LACAN, Jacques. Os complexos familiares na formação do indivíduo, Ensaio de análise de uma função em Psicologia. Em: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003/1938

_____. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise (pp.238-324). Em: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar 1998/1953.

_____. “Resposta ao Comentário de Jean Hypollite sobre a *Verneinung* de Freud” (pp.383-401). Em: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar 1954/1998

_____. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. (pp.537-590). Em: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar 1958/1998

_____. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. (pp. 807-842). Em: *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar 1966/1998

_____. Notas sobre a criança. (pp.369-370). Em: *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1969/ 2003.

_____. O Aturdido (pp.448-497) Em: *Outros escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1972/ 2003

_____. Radiofonia. (pp.400-447). Em: *Outros escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1970/ 2003

_____. “Conferência em Genebra sobre o sintoma”. Em: *Opção Lacaniana – Revista Brasileira Internacional de Psicanálise*, (23). São Paulo: Edições Eolia. 1975/1998

_____. *O seminário, livro III: as psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1955-1956/1988

_____. *O seminário, livro IV: a relação de objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1956-1957/1995.

_____. *O seminário, livro V: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1957-1958 /1999.

_____. *O seminário, livro XI: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964 / 2008

_____. *O seminário, livro XVI: de um Outro ao outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1968-69 / 2008

_____. *O seminário, livro XVII: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969-1970 / 1992

_____. *O seminário, livro XIX: ... ou pior*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1972-1972/2008

_____. *O seminário, livro XX: mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1972-1973/1993

_____. *Nomes - do - Pai*. 1973-1975/2005.

_____. *O seminário, livro XXII. RSI*. 1974-1975. Inédito

_____. *O seminário, livro XXIII. O sinthoma* 1975-1976/ 2003

_____. "Ata de fundação da Escola Freudiana de Paris", *Opção Lacaniana*, n. 17, 1964/1996.

_____. "*Pequeno discurso aos psiquiatras*". 10 de novembro de 1967. Inédito. Retrieved from <http://www.ecole-lacanianne.net/pastoutlacan60.php>.

_____. "Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola". Em: *Documentos para uma Escola- Publicação da Letra Freudiana- Escola, Psicanálise e Transmissão*, RJ, ano1, n.0

_____. *Conférence et entretiens dans des universités nord-américaines*. Scilicet n. 6/7, 1975, p.42-45)

KOHAN.W.O. A filosofia e o trabalho sobre nós mesmos. Em: *Subjetividade e educação*. [Org] Manso de Barros, R. Ed. Contra Capa.RJ.2009.

KUPFER, M. C. (1992) Entrevista com Maud Mannoni. *Percursos: revista de psicanálise*, v. 5, n. 9, p. 58-61.

_____. (1996). A presença da psicanálise na Escola de Bonneuil. *Psicopedagogia: revista da ABPP*, v. 15, n. 38, p. 42-47.

LAJONQUIÈRE.L. *Infância e ilusão psicopedagógicas*. Ed. Vozes. 2009

LAURENT, Éric. De quelques problèmes de surface dans la Psychose et l'Autisme. *Quarto: Bulletin de la Cause Freudienne en Belgique*, 2, 18-34. (1981)

_____. (2007) Autisme et psychose: Poursuite d'un dialogue avec Rosine et Robert Lefort. *La Cause Freudienne: Revue de Psychanalyse du Champ Freudien*, 66, 105-118.

_____. "O que nos ensinam os autistas". Em: Autismo(s) e Atualidade: Uma leitura lacaniana.

_____. Sociedade do Sintoma: A psicanálise hoje. Ed. Contracapa. 2007

_____. (2010). Le trait de l'autiste. In B. de Halleux (Org.), *Quelque chose à dire à l'enfant autiste: Pratique à plusieurs à l'Antenne 110* (pp. 219-222). Paris: Michèle.

_____. (2010) Les futurs des spectres de l'autisme. In B. de Halleux (Org.), *Quelque chose à dire à l'enfant autiste: Pratique à plusieurs à l'Antenne 110* (pp. 223-236). Paris: Michèle.

LEFORT, R.; LEFORT, R. Autisme et psychose, deux signifiants: "partie" et "cassé".

Séries Découverte Freudienne, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, n.8,

p.229-238, 1992.

_____. Naissance del'Autre: Deux psychanalyses, Nadia, 13 mois, Marie-Françoise, 30 mois. Paris: Seuil (1980)

MALEVAL, J.C. "A lógica do delírio" (1997)

_____. "Os objetos autísticos complexos são nocivos?". Em: Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v.15, n.2, p.223-254, agosto 2009

_____. "Qual o tratamento para o sujeito autista?" (2007)

_____. "O que existe de constante no autismo?" Conferência pronunciada na Escola Brasileira de Psicanálise, Belo Horizonte / MG(10/05/2010). Trad. Emilia Firmino

_____. "Escuchen a los autistas". Buenos Aires. Rad. Enric Beringer. Ed. Grama .2012

MANNONI. Éducation impossible. Le champ Freudien. Collection dirigée par Jacques lacan. Éditions du seuil.1983

MANSO DE BARROS.R. Construção da subjetividade e educação. Em: Subjetividade e educação: conexões contemporâneas. Ed. Contra Capa. RJ.2009

MILLER, Jacques Alain. “A invenção psicótica”. Em :Opção Lacaniana n 36, 2003.

_____. “A criança entre a mulher e a mãe”. Ana Lydia Santiago trad.) *Opção lacaniana* n. 21, 1998, pg. 7-12.

_____. Matemias I, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

_____. La psicosis ordinaria, Paidós, 2006.

_____. Perspectivas dos escritos e outros escritos de Lacan - Entre o desejo e o gozo - Col. Campo Freudiano. Ed. Zahar. RJ. 2008

NETO, R.; PINTO, A.; OLIVEIRA, G. *Acompanhamento Terapêutico: História, Clínica e Saber*. In: Psicologia, Ciência e Profissão, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lillian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RECALCALTI, M. Clínica del vacío: Anorexias, dependências, psicosis. Madrid.2003

RIBEIRO, J.M e BASTOS, A. “O lugar do analista na extensão da psicanálise à inclusão escolar”. *Estilos da clínica*. [online]. 2007, vol.12, n.23, PP.26-35.ISNN 1415-7128

SAURET, M.J. O infantil & a estrutura. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise, 1997.

SAUVGNT. Conferência realizada na Biblioteca da EBP-MG, em outubro de 2009.

SOLER, C. Fora do discurso: autismo e paranóia. *Revista de psiquiatria e psicanálise com crianças e adolescentes*, v.1, n. 1,1994.

STEVENS, A. Aux limites du lien social, les autismes. Les Feuilletts du Courtil, Publication du Champ freudien en Belgique, Belgique, n.29, p.9-28, jan. 2008.

_____. I holophrase, entre psychose e psychosomatique. *Ornicar?* n. 42, 1987

TUSTIN, F. “Autismo e psicose infantil”(1972). Trad. Isabel Casson. 1975. Ed. IMAGO. R.J

_____. *Autisme et protection*. Paris: Seuil, 1992

VIGANÓ, C. A construção do caso clínico. Palestra em BH. 2002. Inédito.

VORCARO, A. *Crianças na psicanálise. Clínica, instituição, laço social*. Companhia de Freud, 1999.

ZENONI, A. “Traitement” de l’autre. Préliminaire, Antenne 110, Bruxelles, n. 3, p. 101-113, 1991.