

**Universidade de São Paulo**

**Faculdade de Educação**

**LENARA SPEDO SPAGNUOLO**

**ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO NA ESCOLA:  
ENTRE O EDUCAR E O ANALISAR**

São Paulo

2017

LENARA SPEDO SPAGNUOLO

**ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO NA ESCOLA:  
ENTRE O EDUCAR E O ANALISAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

São Paulo

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

37.046 Spagnuolo, Lenara Spedo  
S733a Acompanhamento terapêutico na escola: entre o educar e o analisar / Lenara Spedo Spagnuolo; orientação Rinaldo Voltolini. São Paulo: s.n., 2017.  
186 p. ils.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Psicanálise 2. Aconselhamento psicoterapêutico 3. Inclusão escolar 4. Educação 5. Psicose infantil 6. Autismo I. Voltolini, Rinaldo, orient.

---

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

SPAGNUOLO, Lenara Spedo. *Acompanhamento Terapêutico na escola: entre o educar e o analisar*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Para Alícia, que me ensinou que a delicadeza de um encontro transcende as palavras.

## **Agradecimentos**

Ao Rinaldo Voltolini, querido orientador, que me mostrou que as perguntas são mais importantes que as respostas. Agradeço a confiança para que eu pudesse sustentar meu desejo de saber.

A Cristina Kupfer, grande mestra que trouxe contribuições precisas sobre o enigma que é educar e analisar.

A Clarissa Metzger, agradeço o cuidado e a generosidade na leitura do texto e em sua transmissão sobre clínica do Acompanhamento Terapêutico desde nosso primeiro encontro.

A Sandra Berta, que através de sua escuta me fez encontrar Alícia.

A Equipe Nós de Acompanhamento Terapêutico, em especial a Beatriz Almeida, com quem inciei a trajetória como acompanhante terapêutica. Agradeço os encontros semanais, as supervisões, as trocas e, é claro, as risadas.

A Michele Roman Faria pela importante influência e ricas contribuições em minha clínica.

A Paula Fonseca, Ana Beatriz Lerner e Marise Bastos, veteranas queridas que o mestrado me deu e que a cada encontro me ensinam um tanto.

Às amigas irmãs Ju, Naná, Dita e Camilinha pelas conversas sobre a vida, por me escutarem e por estarem ao meu lado, sempre.

Aos queridos amigos da Psicologia: Rê Carioca, Mayra, Thierry, Tiemi, Bruna, Silvia, Julinda, Zaik, Yuri, Johnny, Danilo, companheiros de faculdade, de trabalho e da vida que me lembram que não podemos levar tão à sério uma dissertação de mestrado sem se divertir um tanto.

Ao amigo Alan Osmo, pela cuidadosa revisão do texto que, através de apontamentos precisos, além de melhorar o texto, me fez acreditar que eu tinha algo a dizer.

A Sílvia, Regina, Joana, Cacau, Flávia, Cris, Flora e Ju: mulheres e educadoras que me ensinaram que o educar mais sensível acontece no quintal da escola. Agradeço a generosidade, as trocas e o acolhimento na escola durante os anos de pesquisa.

Aos meus queridos irmãos, Larissa e Matheus, por me mostrarem que rir da vida é reinventá-la.

Aos meus pais, Sônia e Mario, pelo amor incondicional que me permite caminhar com as próprias pernas e por me ensinarem, talvez sem saber, que é de sonhos que se constrói uma vida.

Ao André, que sustenta ao meu lado o amor que inventamos diariamente.

À CAPES pela bolsa concedida, fundamental ao desenvolvimento do trabalho.

Alice apanhou o leque e as luvas, e, como fazia muito calor no salão, ficou se abanando sem parar enquanto falava: “Ai, ai! Como tudo está esquisito hoje! E ontem as coisas aconteciam exatamente como de costume. Será que fui trocada durante a noite? Deixe-me pensar: eu era a mesma quando me levantei esta manhã? Tenho uma ligeira lembrança de que me senti um bocadinho diferente. Mas, se não sou a mesma, a próxima pergunta é: ‘Final de contas quem sou eu?’ Ah, *este* é o grande enigma!”.

(...)

“Não vai adiantar nada eles encostarem suas cabeças no chão e pedirem ‘Volte para cá, querida!’ Vou simplesmente olhar para cima e dizer ‘Então quem sou eu? Primeiro me digam; aí, se eu gostar de ser essa pessoa, eu subo; se não, fico aqui embaixo até ser alguma outra pessoa’... Mas, ai, ai!” exclamou Alice numa súbita explosão de lágrimas, “queria muito que encostassem a cabeça no chão! Estou tão cansada de ficar assim sozinha aqui!”.

(Aventuras de Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll).

## RESUMO

SPAGNUOLO, L. S. *Acompanhamento Terapêutico na escola: entre o educar e o analisar* Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Este trabalho tem como objetivo central discutir a finalidade e o lugar ocupado pelo acompanhante terapêutico que funciona como apoio aos processos inclusivos escolares. Partimos da hipótese de que este profissional, uma vez orientado pela psicanálise, se posicionaria entre o educar e o analisar. Como metodologia, recorreremos à articulação entre a experiência clínica e a reflexão teórica orientada por textos psicanalíticos. Realizamos, inicialmente, um levantamento bibliográfico acerca do Acompanhamento Terapêutico na escola e contextualizamos historicamente esse dispositivo clínico que nasce no campo da saúde mental, o que tem grandes consequências para seu deslocamento em direção ao terreno escolar. Em seguida, analisamos como tem ocorrido o encontro do Acompanhamento Terapêutico com a escola, especialmente no que se refere às construções discursivas em torno dos saberes sobre a inclusão escolar e sobre a criança dita de inclusão. No terceiro capítulo, apresentamos a concepção de educar a qual estamos referidos, e delimitamos nosso estudo ao campo da inclusão escolar em torno das crianças psicóticas e autistas, apresentando seus modos particulares de construção de conhecimento e de estar no laço social. No último capítulo, a partir da teoria dos quatro discursos proposta por Lacan (1969-70), discutimos o que há do analítico e do educativo no trabalho do acompanhante terapêutico na escola. A partir de cenas de um processo de alfabetização, sustentamos um modo de trabalho que seja dirigido não só à criança, mas também à escola. Defendemos, por fim, que esse profissional esteja na escola orientado pela construção de um lugar de aluno para a criança acompanhada. É então, quando o laço entre professor e aluno puder operar, que a presença do acompanhante torna-se dispensável.

**Palavras-chave:** Psicanálise. Acompanhamento Terapêutico. Inclusão escolar. Educação. Psicose. Autismo.



## ABSTRACT

SPAGNUOLO, L. S. *Therapeutic Accompaniment in school: between educating and analyzing*. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

This work aims to investigate the primary goal and function occupied by the therapeutic companion who works as a support to inclusive school processes. We start from the hypothesis that this professional, once guided by psychoanalysis, would pose himself between educating and analyzing. Our methodology framework is the articulation between clinical experience and theoretical reflection guided by psychoanalytic texts. After an initial bibliographic survey on Therapeutic Accompaniment in schools, we historically contextualize this clinic approach that has emerged in the field of mental health and has substantial consequences for its transposition towards the school field. Afterwards, we analyze how the connection of Therapeutic Accompaniment with schools has taken place, especially with regard to the discursive constructions around the knowledge about the school inclusion and about the child with special needs. In the third chapter, we present the concept of education to which we are referred to, and restrict our study to the field of school inclusion around psychotic and autistic children. Here we present the specific ways they build knowledge and socially bond. In the last chapter, based on Lacan's theory of the four discourses (1969-70), we discuss what belongs to the analytic and educational fields in the Therapeutic Accompaniment work in schools. From scenes of a literacy process, we sustain a way of working directed not only to the child but also to the school. Finally, we defend that this professional should be in schools focused on constructing a student place for the accompanied child. The presence of the companion becomes dispensable only when the bond between teacher and student can properly operate.

**Keywords:** Psychoanalysis. Therapeutic Accompaniment. School inclusion. Education. Psychosis. Autism.

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 1 - Contextualizando o dispositivo do Acompanhamento Terapêutico.....</b>	<b>16</b>
1.1. Acompanhamento Terapêutico e Reforma Psiquiátrica.....	16
1.2. Acompanhamento Terapêutico na escola.....	28
<b>Capítulo 2 - O encontro da escola com o Acompanhamento Terapêutico.....</b>	<b>41</b>
2.1. Marcos legais da inclusão escolar e perspectivas atuais.....	41
2.2. Saberes sobre a criança na escola: o discurso tecnocientífico.....	52
2.3. Quando o discurso da saúde entra no campo escolar.....	58
2.4. Demanda de Acompanhamento Terapêutico na escola?.....	62
<b>Capítulo 3 – Inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas a partir da psicanálise.....</b>	<b>70</b>
3.1. O educar na Psicanálise.....	73
3.2. A Psicanálise na escola: uma concepção de sujeito.....	76
3.3. Considerações sobre a clínica psicanalítica do autismo e da psicose infantil.....	83
3.4. Particularidades da inclusão dos “fora-da-lei”: igualdade e diferença.....	97
3.5. Como se aprende? Conhecimento e saber.....	103
3.5.1. Conhecimento na psicose e no autismo.....	112
<b>Capítulo 4 – Entre o educar e o analisar está o acompanhar.....</b>	<b>117</b>
4.1. Teoria dos quatro discursos em Lacan.....	117
4.2. Do educativo.....	125
4.3. Do analítico.....	131
4.3.1. Na intervenção com a criança.....	131
4.3.2. Na escuta do professor.....	139
4.3.3. No lugar ocupado dentro da instituição.....	146
4.4. Acompanha-se o laço com a finalidade de construir um lugar de aluno.....	151
4.4.1. Acompanhando uma educação: cenas de um processo de alfabetização.....	157
<b>Considerações finais.....</b>	<b>166</b>
<b>Referências.....</b>	<b>170</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>183</b>

## Introdução

É a partir da Idade Moderna que vemos delinear-se o espaço do infantil: a escola. Ela torna-se lugar de criança, porque

no final das contas se esses meninos e meninas têm problemas, mas estão na escola, seus atos viram artes. Se gritam demais, se se aproximam demais, pulam demais, comem demais, põem a mão onde não devem, são simplesmente meninos e meninas, seguramente o são porque vão na escola (JERUSALINSKY, 1997, p. 91).

A escola, portanto, oferece um reconhecimento social aos que ali frequentam; o reconhecimento de que são crianças e que, por isso mesmo, têm o seu lugar garantido.

Na escola ocorre a transmissão de valores e conhecimentos da cultura. Embora em cada família esses valores possam assumir leituras particulares, todos os membros da família, para se apropriarem do papel de cidadão, terão de se posicionar, em algum momento, diante da cultura da qual fazem parte. A partir da psicanálise, entendemos a educação como um processo de filiação da criança à cultura e à tradição daqueles que dela se ocupam. Neste sentido, ao se posicionar e se reconhecer nessa transmissão, a criança se engata no fio do desejo do adulto, que narra uma trama simbólica da qual o infans passa a fazer parte, e de onde pode encontrar um lugar de fala.

Porém, quando uma criança apresenta problemas psíquicos ou orgânicos graves e é impossibilitada de ir à escola, uma ameaça recai sobre seu futuro. Sua possibilidade de pertencimento e de cidadania encontra-se ameaçada (JERUSALINSKY, 2016). Ainda que haja uma educação no seio familiar, a impossibilidade de ir à escola pode significar uma interrupção da narrativa de filiação que se inscrevia nessa criança.

Desde a Declaração de Salamanca, de 1994, o paradigma da inclusão escolar, que sustenta o direito de todas as crianças de frequentar e participar da escola, cumpre uma função importante na garantia de direitos às crianças e significa um avanço político inegável. Por outro lado, no cotidiano escolar vemos que os universais jurídicos não dão conta da construção de um lugar de pertencimento para a criança. Dito de outro modo, não é pela lei apenas que se promove uma inclusão. Para que ela ocorra, acreditamos ser necessário partir de perguntas que dizem respeito à singularidade da criança e de seu encontro com a escola em questão.

Neste sentido, estar na escola não significa o mesmo que ser aluno. Para que este processo tenha lugar, é importante que os atos da criança tenham uma inscrição no laço social e

não sejam lidos como meros efeitos de uma patologia. Segundo Jerusalinsky (2016), “*fazer as mesmas coisas que os outros*”, fala muito comum em relação às crianças com patologias graves, muitas vezes encobre com uma aparente democracia o anonimato ao qual a criança é lançada. “Frequentar a escola simplesmente ‘*porque todos vão*’, se bem possa ter um aparente efeito normalizador, não implica a inclusão social de uma criança se esta ida à escola não a toma num projeto maior de transmissão da cultura” (JERUSALINSKY, 2016, p. 55, grifos da autora).

Um dos caminhos que temos vislumbrado para a inclusão de crianças com patologias graves, entre estas as psicoses e os autismos, é a presença do acompanhante terapêutico nas escolas. O Acompanhamento Terapêutico (AT<sup>1</sup>) vem aliar-se à inclusão escolar, oferecendo suporte ao aluno, à instituição que o abriga, ao professor e, às vezes, à família.

A entrada do Acompanhamento Terapêutico em minha trajetória profissional esteve desde o início vinculada a um interesse iniciado na graduação a partir de uma pesquisa de Iniciação Científica<sup>2</sup> no tema da educação inclusiva. Depois da graduação, trabalhei em escolas com práticas inclusivas e minhas perguntas giravam em torno da questão: o que eu, psicóloga, poderia contribuir para a inclusão dos alunos? Percebia que o saber sobre o educar estava nos professores, e a minha formação fazia com que isso não aparecesse. Pelo contrário, eu tinha certo incômodo com a percepção de que as perguntas que os professores dirigiam a mim, de alguma maneira, os desautorizavam a falar em nome próprio, pois o saber estava colocado na “psicóloga” – que, aliás, nada sabia sobre o educar.

Diante desse contexto, deixei de trabalhar como funcionária das escolas e passei a atuar só como acompanhante terapêutica. Minha formação em Acompanhamento Terapêutico iniciou-se em 2012, e em 2013 acompanhei o meu primeiro caso, trabalho que se deu desde o início na escola. Minha hipótese era de que o lugar de dentro-fora ocupado pelo acompanhante terapêutico na escola possibilitaria uma maior abertura para o saber dos professores a respeito da inclusão e da educação dos alunos.

A partir dessa trajetória, foi se estruturando a minha pergunta para a presente pesquisa.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a sigla AT (em maiúsculo) para nos referirmos à clínica do Acompanhamento Terapêutico e a sigla at (minúsculo) quando nos remetemos aos profissionais, acompanhantes terapêuticos, que praticam essa clínica.

<sup>2</sup> Participei, durante 3 anos, das atividades do Laboratório de Estudos sobre o Preconceito (LaEP), no Instituto de Psicologia da USP. Entrei no laboratório convidada pelo professor José Leon Crochík em razão do meu interesse em me aproximar de sua pesquisa intitulada “Preconceito em relação aos incluídos na educação inclusiva”, sobre a qual realizei minha Iniciação Científica.

Que lugar deveria ocupar na escola esse profissional diante de seu acompanhado, para viabilizar a educação do aluno? E como se relacionar com o professor, já que ele é o maior protagonista desse processo? A partir dos meus estudos em psicanálise passei a construir um lugar para o acompanhante terapêutico que operasse através de uma escuta analítica. Assim, surgiu uma primeira questão: no manejo com a criança e com o professor, estaria eu fazendo função de analista?

A partir dessa pergunta, entrei em contato com as pesquisas e discussões produzidas em torno do encontro da Psicanálise com a Educação, através do professor Rinaldo Voltolini, as quais me conduziram à determinada concepção de educar. Além de fazer função de analista, estaria também o acompanhante terapêutico desempenhando um papel de educador?

Foi então, através do diálogo entre Psicanálise e Educação, que se construiu um primeiro objetivo central desta pesquisa a respeito do lugar do acompanhante terapêutico na escola, e a partir dele se desdobraram outras questões.

Uma primeira questão é: o que chamamos de Acompanhamento Terapêutico? É preciso que o localizemos em uma história que marca o seu surgimento, para que pensemos o seu deslocamento para a educação. Qual é a particularidade do trabalho do acompanhante terapêutico na escola, seria o mesmo acompanhar na escola e na rua? Vemos, com frequência, práticas distintas de apoio à inclusão escolar, que ora se sustentam na clínica do Acompanhamento Terapêutico, ora são outras invenções criadas no interior do campo pedagógico, mas que buscam uma articulação com o campo psicológico uma vez que são desempenhadas por psicólogos. São os chamados mediadores, tutores, apoios pedagógicos, entre outros nomes designados a esses profissionais de apoio. Na presente pesquisa, nos ocuparemos dos que se nomeiam como acompanhantes terapêuticos, já que, com isso, marca-se uma filiação ao campo da saúde mental e à luta antimanicomial. Quais os efeitos, riscos e benefícios da entrada de um agente da saúde mental no campo educativo?

Outra questão importante diz respeito à demanda de Acompanhamento Terapêutico na escola. Temos ouvido de muitas escolas e até de alguns profissionais acompanhantes que o Acompanhamento Terapêutico é imprescindível para que uma inclusão ocorra. Diante disso, torna-se necessário circunscrever qual é a finalidade desse trabalho. Será que estaríamos promovendo um lugar ou somos convocados a atuar nas escolas porque há uma demanda para

esse trabalho? Delimitar sob quais princípios se justificam a entrada de um projeto de Acompanhamento Terapêutico na escola e também a sua saída é uma posição ética que se sustenta pelo pressuposto de que a escola é a protagonista do processo de inclusão de seu aluno e que pode, ou não, contar com a presença de um acompanhante terapêutico como apoio. Mas quais princípios são esses? Em resumo: qual a finalidade do acompanhante terapêutico na escola?

Na travessia realizada ao longo de três anos para responder a essa pergunta, construí a hipótese de que é no encontro entre o educar e o analisar que se alicerça a prática do acompanhante terapêutico na escola. Neste sentido, foi necessário examinar o que seria cada uma dessas funções, para delas poder retirar o que há do educativo e do analítico na função do acompanhante terapêutico.

Para tanto, no primeiro capítulo, contextualizamos o surgimento da clínica do Acompanhamento Terapêutico, que, desde o início, esteve vinculada aos processos de inclusão e exclusão da loucura. No bojo da Reforma Psiquiátrica, surge o acompanhante terapêutico para auxiliar os loucos, que naquele momento deixavam os manicômios, a circular pela cidade a partir de suas possibilidades de laço social. Na sequência, realizamos um levantamento bibliográfico acerca do Acompanhamento Terapêutico na escola, de modo a examinar cinco eixos principais: a abordagem teórica que tem sido utilizada, qual é o enquadre do Acompanhamento Terapêutico, qual é a função do acompanhante com a criança, quais são as intervenções na escola e se haveria alguma especificidade desse tipo de acompanhamento na escola que o distinguiria do AT de modo geral.

É de extrema importância alicerçar a presente pesquisa dentro de um terreno que está em recente construção, a saber, o campo da inclusão escolar em sua relação com o Acompanhamento Terapêutico. Além disso, percebemos que, nas produções analisadas, há pouca produção a respeito da finalidade do trabalho desse profissional. Descrevem-se à exaustão cenas clínicas e qual o papel e a intervenção realizada pelo acompanhante em cada caso, no entanto, poucos autores se posicionam a respeito da finalidade do trabalho do at na escola.

Entendemos que se trata de uma prática que, orientada pela psicanálise, não poderia seguir um protocolo de trabalho que servisse a todos os acompanhantes terapêuticos que atuam em escola. Inclusive nos colocamos contrários às propostas tecnicistas da prática do AT que, ao propor um protocolo de trabalho, fazem com que seu caráter clínico se perca. Entretanto,

partimos da ideia de que é necessário sustentar essa clínica a partir de alguns princípios norteadores que orientam não só o manejo e as intervenções, como também sua finalidade. Somente deste modo, pode-se construir um trabalho que tem como norte tornar o acompanhante terapêutico dispensável, tal como acontece com o analista. Afinal, se o at está na escola como apoio aos processos inclusivos e não como construtor da inclusão da criança, é de se esperar que, em algum momento, ele saia de cena.

No segundo capítulo, intitulado *O encontro da escola com o Acompanhamento Terapêutico*, primeiramente, delimitamos os marcos legais da inclusão escolar e suas perspectivas atuais, de modo a contextualizar o cenário escolar em que se insere o acompanhante terapêutico. Na sequência, tratamos do discurso tecnocientífico que tem promovido, a partir do encontro da escola com o at, um lugar de especialista que supostamente sabe sobre a criança e sobre a inclusão escolar. Quais as consequências de o acompanhante terapêutico assumir o lugar de especialista? Veremos, a partir de Patto (1984), que o campo educativo foi colonizado, durante um tempo, por certo discurso científico da saúde. Não se trata, portanto, de repetir a história e o equívoco. Sendo assim, o grande ponto de discussão desse capítulo será sobre que bases poderíamos sustentar a entrada no campo escolar de um acompanhante terapêutico.

No terceiro capítulo, *Inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas a partir da psicanálise*, tratamos de delimitar nosso estudo no campo da inclusão escolar em torno das crianças psicóticas e autistas. Para isso, iniciamos o capítulo apresentando as concepções de educar e de sujeito, a partir do referencial psicanalítico. Posteriormente, realizamos algumas considerações sobre a clínica psicanalítica do autismo e da psicose infantil, a fim de caracterizar as particularidades dessas crianças nos seus modos de estar no laço social e, especialmente, na escola. Ou seja, interessa-nos marcar que essas crianças não estão inseridas na norma fálica e, portanto, relacionam-se com a lei simbólica de outro modo. Além disso, seus modos de aprender e de construir conhecimentos são diferentes daqueles das crianças ditas neuróticas. Toda essa travessia é necessária para que possamos articular a seguinte questão: as crianças psicóticas e autistas, na escola, podem ser tomadas como aluno?

No último capítulo, *Entre o educar e o analisar está o acompanhar*, encontra-se nossa tese central. A partir da teoria dos quatro discursos proposta por Lacan (1969-70), discutimos o que há do analítico e do educativo no trabalho do acompanhante terapêutico na escola. Fazemos

essa discussão através de vinhetas clínicas do processo de inclusão de Alícia que foi acompanhado por mim. Sustentamos um modo de trabalho que seja dirigido não só à criança, mas também à escola. Na sequência, defendemos que a finalidade do Acompanhamento Terapêutico na escola seria a construção de um lugar de aluno para a criança psicótica e autista. É então, quando o laço entre professor e aluno pode operar, que a presença do acompanhante se torna dispensável. Por fim, trazemos cenas do processo de alfabetização de Alícia, de modo a propor que a criança, embora possa sair do uso neurótico da linguagem, ainda assim pode operar com os elementos da cultura oferecidos pela escola. Dessa forma, entendemos que, se para ser aluno é preciso “fazer algo” com os elementos da cultura, é possível apostar na alfabetização como um meio de construir esse lugar de aluno.



## Capítulo 1 - Contextualizando o dispositivo do Acompanhamento Terapêutico

### 1.1. Acompanhamento Terapêutico e Reforma Psiquiátrica

O Acompanhamento Terapêutico é um dispositivo clínico que tem seu surgimento marcado por um contexto histórico específico de luta e resistência em relação às velhas formas de tratar a loucura. Sua articulação se dá no campo da Saúde Mental, entre os anos de 1960 e 1970, e está diretamente associada à Reforma Psiquiátrica.

Do século XVII ao XIX, o louco era visto como doente, alienado, perigoso, uma figura destituída de razão, sem discernimento para saber de si e do que acontecia à sua volta. Por este motivo, esse indivíduo deveria ser privado da possibilidade de fazer escolhas e de exercer suas vontades. Entretanto, não é desde sempre que a loucura foi vista desta maneira.

Muitos historiadores já nos mostraram que a loucura foi entendida de formas muito variadas ao longo do tempo. Segundo Berger, Morettin e Braga Neto (1991), na Grécia antiga, a loucura tinha um lugar de saber divino. Os loucos eram vistos como oráculos mensageiros dos deuses, o que significava uma convivência com a loucura sem a pretensão de bani-la ou controlá-la.

Segundo Foucault (2008), no fim da Idade Média, principalmente nos séculos XIV e XV, a loucura se ligava a uma multiplicidade de sentidos e gozava de relativa liberdade. Não havia um sentido unívoco associado à loucura, o que possibilitava ao louco transitar pela cidade e participar da vida cotidiana. Analisando a pintura e os discursos da literatura e da filosofia desta época, Foucault sustenta uma caracterização da loucura na Idade Média, que denominou como *experiência trágica* da loucura. Como *experiência trágica*, a “loucura tem, nesses elementos, uma força primitiva de revelação” (FOUCAULT, 2008, p. 27). Trata-se, grosso modo, de uma percepção da loucura desvinculada de qualquer noção médica de doença e prévia aos regimes de identidade sustentados pela lógica da razão.

Num primeiro momento da Renascença, a loucura expressará as forças da natureza, o inumano. “Através das falas dos loucos os humanos ouvem a verdade do mundo, aprendem seu mistério, entram em contato com o estranho que o transcende e o envolve” (BERGER; MORETTIN; BRAGA NETO, 1991, p. 18). Ainda distante da tentativa de dominar a loucura,

este período é marcado por uma mescla de terror e atração em relação à loucura. Num segundo momento, com os pensadores do Renascimento Humanista, a loucura deixa de ser instrumento das forças da natureza para se tornar o reverso da razão. É o momento de cisão segundo o qual se passa da experiência trágica para a consciência crítica da loucura (FOUCAULT, 2008). “Começa a se operar uma outra transformação: a loucura ganha um caráter moral, passa a ser vista como o conjunto dos vícios do homem – preguiça, avareza, indolência. De substantivo transcendente passa a adjetivo desqualificador” (BERGER; MORETTIN; BRAGA NETO, 1991, p. 18).

É neste contexto que, em 1656, foi fundado, em Paris, o Hospital Geral, onde seriam recolhidos todos os excluídos que perturbavam a ordem social. Importante marcar que o Hospital Geral não possuía um caráter médico. “Essa ausência de cuidados médicos, exceção feita à visita prescrita, põe o Hospital Geral quase na mesma situação de uma prisão” (FOUCAULT, 2008, p. 115).

É deste modo que, em meados do século XVII, o mundo da loucura torna-se o mundo da exclusão (FOUCAULT, 1994). Segundo o autor:

A internação é uma criação institucional própria ao século XVII. [...] Como medida econômica e precaução social, ela designa um evento decisivo: o momento em que a loucura é percebida no horizonte social da pobreza, da incapacidade para o trabalho, da impossibilidade de reintegrar-se ao grupo; o momento em que começa a inserir-se no texto dos problemas da cidade. As novas significações atribuídas à pobreza, a importância dada à obrigação do trabalho e todos os valores éticos a ele ligados determinam a experiência que se faz da loucura e modificam-lhe o sentido (FOUCAULT, 2008, p. 78).

É pelo desvio em relação ao trabalho e à moral burguesa, em constituição na época, que se estabelece quem serão os excluídos. “Aqueles que não conseguem tomar parte na produção, na circulação ou no acúmulo de riquezas serão desviantes” (BERGER; MORETTIN; BRAGA NETO, 1991, p. 19). E é para estes que se criam os espaços de internação na Europa, como os hospitais gerais na França. Espaços não de tratamento, mas de depósito de pessoas desviantes. As ideias de internação do século XVII fizeram com que os loucos passassem a se misturar com diversos personagens sociais. Criminosos, mendigos e loucos faziam parte da mesma instituição de internamento (FOUCAULT, 2008).

No fim do século XVIII, com a Revolução Francesa, busca-se reabsorver esses excluídos na sociedade marcando uma nova era. “Acabar com o internamento era se demarcar do antigo

regime e ainda buscar novas formas de administração dos ‘necessitados’, como socorros financeiros e cuidados médicos em suas próprias casas” (BERGER; MORETTIN; BRAGA NETO, 1991, p. 20). A exceção será feita aos loucos: “restituídos à liberdade, podem tornar-se perigosos para sua família e o grupo no qual se encontram” (FOUCAULT, 1994, p. 81). Daí a necessidade de contê-los. Aos loucos destinam-se as velhas medidas de exclusão. Velhas medidas, mas com novas roupagens. O internamento dos loucos agora passa a ter um caráter médico e a loucura começa a ser vista como doença.

A indistinção entre os diversos internos da instituição só mudou a partir do momento em que Pinel foi nomeado diretor geral do Hospital Geral de Paris. Pinel teve como meta desenvolver métodos de distinção entre as pessoas realmente acometidas pela insensatez e as pessoas sãs. “Pode-se supor, como sua reputação de médico já era grande, que ele tinha sido escolhido justamente para ‘desmascarar’ a loucura” (FOUCAULT, 2008, p. 465).

Assim, ao mesmo tempo em que se começa a desenvolver uma terapêutica para a loucura, a condição desta passa a andar lado a lado com a devassidão moral. “A loucura, agora, é parente da decadência social, que surge confusamente como sua causa, modelo e limite” (FOUCAULT, 2008, p. 489). O asilo criado por Pinel desempenhava a função de refletir ao louco a sua insanidade. A terapêutica, desenvolvida a partir das ideias de Pinel, era persuadir o louco de sua própria loucura, a fim de libertá-lo dessa condição. É chegada a fase da humilhação, em que o discurso do louco é invalidado e desqualificado. Acreditava-se que, por essa desqualificação, o sujeito passaria a se enxergar, efetuaria sínteses morais e retomaria a sua sanidade.

No fim do século XVIII, o médico “se transforma na figura essencial do asilo. Ele comanda a entrada no asilo” (FOUCAULT, 2008, p. 497). Desta maneira, esse profissional poderia tratar o doente, ao mesmo tempo em que protegeria a sociedade desse louco que deveria permanecer isolado de qualquer contato social. “No entanto, e isto é essencial, a intervenção do médico não se faz em virtude de um saber ou de um poder médico que ele deteria, que se justificaria por um corpo de conhecimentos objetivos. Não é como cientista que o *homo medicus* tem autoridade no asilo, mas como sábio” (FOUCAULT, 2008, p. 497, grifo do autor). A partir disso, entende-se que o trabalho médico era apenas parte de uma tarefa moral que deveria ser realizada com os insensatos. Se o médico pode “delimitar a loucura, não é porque a conhece, é porque a domina” (FOUCAULT, 2008, p. 498).

No início do século XIX, aparece a figura do psiquiatra. Representante do discurso científico sobre a loucura, esse profissional possuía o poder de legislar sobre os corpos despossuídos de razão. De acordo com Berger, Morettin e Braga Neto (1991), é neste momento que a loucura ganha status psicológico, trata-se da doença mental. Até o advento da ciência positivista, o louco era considerado como um “possuído” (FOUCAULT, 1994, p. 75). A partir daí, a loucura será considerada, ela mesma, a responsável pela loucura. No final do século XIX, a medicina chega a formular que “a loucura, afinal, não passa de loucura” (FOUCAULT, 2008, p. 502).

É diante deste cenário que, na Europa, inicia-se um movimento de contestação a essas estruturas. Trata-se do movimento antipsiquiátrico, ou da luta antimanicomial. Nesse movimento, que surge na Europa no início do século XX e toma corpo no Brasil no final da década de 1960, questiona-se não só o caráter desumano dos manicômios e do tratamento a que eram submetidos os pacientes, mas também a ineficácia terapêutica dos hospitais psiquiátricos. É nesse contexto que surgem na Inglaterra, na Alemanha e nos EUA as comunidades terapêuticas; na França, a psiquiatria setORIZADA e a análise institucional aparecem fazendo o questionamento dos manicômios; e, na Itália, Basaglia aponta o enlouquecimento como um produto social e passa a desconstruir valores da cultura a partir da abertura das portas dos hospitais psiquiátricos (BERGER; MORETTIN; BRAGA NETO, 1991). Esses movimentos buscavam novas formas de se relacionar com a loucura, novos espaços de acolhimento para essas pessoas e um reconhecimento de um valor de verdade no discurso do louco, não vendo este apenas como expressão de sua desrazão.

O acompanhante terapêutico tem sua origem ligada às figuras que se apresentaram a partir da Reforma Psiquiátrica. Esses profissionais foram: o auxiliar psiquiátrico na Clínica Pinheiros, no Rio de Janeiro (IBRAHIM, 1991); o enfermeiro ou voluntário em Trieste, na Itália; o monitor da clínica de La Borde, na França (GOLDBERG, 1996 apud ESTEVÃO; METZGER, 2015); e o amigo qualificado – termo pelo qual era designado o acompanhante terapêutico antes de 1984. O que havia em comum no trabalho destes profissionais da Reforma Psiquiátrica era a aposta em uma prática extramuros, fora da instituição de internação, a partir de uma perspectiva humanizadora da loucura e do louco.

No Brasil, essas ideias favoreceram a formação, no final da década de 1960, das

primeiras comunidades terapêuticas no Rio de Janeiro, em São Paulo e em Porto Alegre. Ali, médicos e não médicos se debruçaram e se aproximaram da loucura de uma maneira inaugural. É neste momento, de um modo muito influenciado pelas experiências ocorridas na Argentina sob o nome de “atendentes terapêuticos” (PORTO; SERENO, 1991), que o recurso do Acompanhamento Terapêutico passa a ser utilizado. Esse trabalho começa a se esboçar como um dispositivo auxiliar no tratamento de pacientes psicóticos, produzindo uma diminuição em seu tempo de permanência nos hospitais psiquiátricos. Segundo Porto e Sereno (1991), uma tentativa de definir a prática de acompanhamento que começava a surgir no Instituto A Casa, em São Paulo é a seguinte: “prática de saídas pela cidade, com a intenção de montar um ‘guia’ que possa articular o paciente na circulação social, através de ações, sustentado por uma relação de vizinhança do acompanhante com o louco e a loucura, dentro de um contexto histórico” (p. 30-31).

Palombini (2006) sustenta o Acompanhamento Terapêutico como uma política colocada em prática pelos que militam contra o isolamento em que foi concebida, em seus primórdios e desenvolvida durante anos, a terapêutica da loucura. Essa política é defendida não só pelos acompanhantes terapêuticos, mas também pelos gestores, trabalhadores e usuários dos serviços de saúde mental que se organizam a partir dos princípios da Reforma Psiquiátrica. Segundo essa perspectiva, “a cidade, e não mais o asilo, é o espaço em que a experiência da loucura requer ser acompanhada” (PALOMBINI, 2006, p. 117).

Mauer e Resnizky (1987), pioneiras no Acompanhamento Terapêutico na Argentina, publicaram a primeira referência na literatura a respeito do tema, intitulada “Acompanhamento terapêutico e pacientes psicóticos”. Nesta obra, as autoras relatam experiências vividas no CETAMP (Centro de Estudos e Tratamento de Abordagem Múltipla em Psiquiatria) – comunidade terapêutica argentina, coordenada pelo psiquiatra Dr. Eduardo Kalina. A obra de Mauer e Resnizky é caracterizada, segundo Araújo (2005), como um marco na área. Ao mesmo tempo em que ela apresenta o primeiro esboço teórico sobre esta prática, aponta para os problemas que o nome amigo qualificado – termo utilizado para se referir ao acompanhante terapêutico até aquele momento – carrega. É neste livro que as autoras acabam por renomear a prática, batizando-a com a expressão Acompanhamento Terapêutico.

Segundo Araújo (2005), o termo amigo qualificado foi utilizado pelos profissionais que

exerciam essa prática no intuito de evitar uma posição de “especialistas na loucura”. Entretanto, a questão da amizade não surge no interior deste campo sem tensões. A mudança do nome é sustentada por uma crítica à ideia de que a relação com o paciente envolveria um laço de amizade. Segundo o autor, “o *amigo* se torna uma noção problemática por não ser suficientemente *qualificado*, ou por não marcar logo de início a função clínica ou terapêutica dessa prática” (ARAÚJO, 2005, grifos do autor). Segundo essa crítica, a utilização do termo “amigo” mascara a importante diferença de lugares que acompanhante e paciente ocupam. Fulgêncio (1991, apud ARAÚJO, 2005) sustenta que seria possível encontrar um nome que indicasse a proximidade de vínculo, mantendo explícita uma distinção de lugares sem que isso implicasse em uma diferença hierárquica.

Em sua obra, Mauer e Resnizky (1987) já buscavam sublinhar o caráter clínico da prática dos acompanhantes terapêuticos. É neste sentido que as autoras fazem uma crítica ao termo “amigo qualificado”:

A história do papel do acompanhante terapêutico tem aproximadamente 15 anos. Numa primeira etapa, Eduardo Kalina optou por chamá-lo de ‘amigo qualificado’. A mudança de denominação não foi um fato trivial. Implicou uma mudança quanto à delimitação e ao alcance do papel. Fundamentalmente, a nova atribuição surgiu a partir da experiência clínica das pessoas que começaram a trabalhar nessa função. Quando se empregava a expressão ‘amigo qualificado’, acentuava-se, como é evidente, o componente amistoso do vínculo; no entanto, ao substituir-se aquela pela atual denominação, acentuou-se o que de terapêutico havia nesse tipo de função assistencial (MAUER; RESNIZKY, 1987, p. 39).

Em um texto posterior, Mauer e Resnizky (1988) afirmam que o dispositivo do Acompanhamento Terapêutico, dada a sua necessidade institucional, assume um papel próprio diante de uma equipe de abordagem múltipla. As autoras defendem que o acompanhante terapêutico não deve trabalhar de maneira isolada, mas “no seio de uma equipe” (MAUER; RESNIZKY, 1988, p. 64). Seu papel está referido à necessidade da instituição em se prolongar até os espaços de circulação do paciente, fora da instituição de saúde. Hermann (2001) se contrapõe às autoras ao afirmar que, ao longo de anos, o papel do acompanhante terapêutico foi se transformando. Há muitos profissionais que atuam como acompanhantes sem possuir “um vínculo institucional com uma equipe de abordagem múltipla, própria de um hospital-dia, o que muda radicalmente a atuação profissional, necessitando novas teorizações para ancorar sua atividade” (HERMANN, 2001, p. 25). Hermann sustenta a ideia de que o acompanhante terapêutico autônomo tem a possibilidade de tecer a rede de profissionais envolvidos em um caso

de acordo com o projeto singular que é construído para cada paciente. Nas palavras do autor:

Pode-se afirmar que atualmente o acompanhante terapêutico faz as honras da instituição, como um agente articulador de profissionais envolvidos em um caso. Este novo papel do acompanhante terapêutico depende de um conhecimento, uma busca, uma pesquisa sobre quem é o sujeito psicótico em questão (HERMANN, 2001, p. 25).

Entendemos que será a teoria que embasa cada acompanhante terapêutico o ponto chave na construção do projeto terapêutico. Ou seja, se o projeto terapêutico terá como eixo a supressão do delírio ou a sua escuta, isso depende da teoria que embasa o trabalho daquele acompanhante terapêutico. No caso da psicanálise, por exemplo, é a escuta clínica psicanalítica que nos oferece os instrumentos pertinentes para conhecer o sujeito psicótico.

Hermann (2005), em trabalho posterior, afirma que, ainda que o acompanhante terapêutico possa ser autônomo em relação à instituição, não é possível descolar a sua intervenção clínica de um olhar em rede. Em outras palavras, a dimensão institucional dessa clínica está sempre em jogo dada à sua origem institucional. Neste sentido, “o fazer clínico comporta a dimensão de uma equipe de trabalho, mesmo que essa equipe esteja constituída, em um determinado momento do caso, somente pelo AT” (HERMANN, 2005, p. 134). Segundo essa ideia, o acompanhante terapêutico serve ao paciente como um eixo centralizador a partir do qual se tece uma rede de apoio e de circulação para o acompanhado.

O Acompanhamento Terapêutico não é uma disciplina organizada em torno de um único saber ou de uma teoria específica, mas, grosso modo, articula-se a partir de uma prática orientada pelos princípios da Reforma Psiquiátrica. Sereno (2014<sup>3</sup>) defende que a formação do acompanhante terapêutico seja uma “formação-pensamento”, uma formação ativa, em contraposição à “formação-verdade”, isto é, ao saber total e absoluto. A esse respeito Palombini (2006) também nega qualquer possibilidade de conceber o Acompanhamento Terapêutico como “mais um especialismo” (p.124). Segundo essa ideia, além das teorias que orientam eticamente e dos princípios da Reforma Psiquiátrica, a própria experiência de acompanhar tem efeitos na formação do acompanhante terapêutico.

Nas palavras de Palombini:

---

<sup>3</sup> Comunicação feita na ocasião do Congresso Internacional de Acompanhamento Terapêutico, ocorrido em agosto de 2014, no Uruguai.

O acompanhamento terapêutico torna-se uma função emblemática da mistura e contágio das disciplinas psi com o espaço e tempo da cidade. E seu exercício – que se dá entre lugares, entre o serviço e a rua, entre o quarto e a sala, fora de lugar, a céu aberto – presentifica uma exigência que a reforma psiquiátrica vem colocar aos seus profissionais, seja qual for o dispositivo em causa: o fato de que uma clínica a serviço dos processos de desinstitucionalização coloca em jogo a desinstitucionalização da clínica mesma (PALOMBINI, 2006, p. 117).

Desde essa perspectiva, lutar pela desinstitucionalização das pessoas significa também desinstitucionalizar a clínica, que agora vai às ruas seguir os caminhos da loucura. Se a clínica, com o nascimento da psiquiatria, tem origem na instituição, então sua desinstitucionalização não é tarefa fácil. Desvencilhar-se do ideal isolacionista que o asilo põe em causa é tarefa chave do Acompanhamento Terapêutico, que não pode constituir a rua, a escola ou os serviços públicos como um novo espaço segregado, reservado à loucura.

Nesta perspectiva, o Acompanhamento Terapêutico busca ofertar meios de reposicionar<sup>4</sup> o paciente no espaço da cidade a partir dos imprevistos, das surpresas e dos acontecimentos que o espaço social oferece. Sem a ingenuidade de supor que o encontro da loucura com a cidade é harmonioso, mas realizando uma aposta de que é no contato com os outros e com o Outro<sup>5</sup> que uma subjetividade pode ser tecida e expressada. Não se trata, entretanto, de atingir uma normalização da vida a partir da adaptação da loucura às leis sociais que regem o mundo dos neuróticos. Pelo contrário, a prática do Acompanhamento Terapêutico se dá ao oferecer um apoio ao acompanhado, para que ele possa “criar possibilidades de encadear seu mundo ao mundo, para que consiga construir e manter (novos) modos de relação com sua família, amigos e com o território que habita” (ALBANO, 2015, p. 49).

Essa relação com a cidade possui grande valor no trabalho de Acompanhamento Terapêutico. O primeiro livro escrito pela equipe de acompanhantes terapêuticos do Instituto A Casa, de São Paulo, chama-se *A rua como espaço clínico*, e é de 1991. A segunda produção dessa equipe foi publicada em 1997 e o livro intitula-se *Crise e cidade*. A respeito dessa inclusão do

<sup>4</sup> Optamos pela utilização do verbo “reposicionar” em detrimento do termo “reinsserir”, comumente utilizado quando nos referimos à reapropriação pelos pacientes psicóticos, antes exilados, dos espaços urbanos no contexto da Reforma Psiquiátrica. Nossa escolha se justifica pela ideia de que “inserir” seria uma ação que não cabe ao acompanhante terapêutico, mas sim um fazer orientado pela posição do sujeito psicótico. Trata-se de, em alguma medida, tocar na posição do paciente diante das redes institucionais e do laço com o outro.

<sup>5</sup> Dentro da teoria lacanianiana, o Outro, com letra maiúscula, assume o caráter de um conceito. Trataremos de abordá-lo ao longo do texto, mas para o presente momento, interessa-nos marcar que o Outro é representante do campo simbólico, é denominado Outro primordial, pois inscreve o sujeito no campo da linguagem, e distingue-se do outro entendido como semelhante.



psicótico na cidade, Porto e Sereno (1991) afirmam que: “no AT procuramos com o sujeito sua organização interna mais ‘convivível’, para com isso encontrar pontos de contato com o movimento social, e aí atuar como agentes catalizadores de uma articulação, um acontecimento, onde o sujeito (acompanhado) está incluído” (p. 27).

É neste sentido que há uma convergência entre o Acompanhamento Terapêutico, a cidade e o tratamento da psicose. “Onde não há pontos exatamente fixos em torno dos quais se organiza o sujeito” (PORTO; SERENO, 1991, p. 27). Diferente da instituição de tratamento, a cidade convoca a diferentes possibilidades, é um roteiro em aberto. O psicótico está desamarrado dos padrões sociais, o que o torna por um lado livre, por outro errante. É desta errância que se cria um caminho ao se acompanhar a loucura na cidade, a partir das pequenas marcas e dos breves encontros que podem servir como ancoragem para o psicótico se organizar subjetivamente.

Acompanhar a psicose pode ser entendido como um mergulho na loucura. É preciso tempo e desejo por parte do acompanhante terapêutico para mergulhar nesta outra lógica que é a da psicose, naquilo que não encontra sentido compartilhado, em uma mesmice cristalizada, em um silêncio sem nome. Sereno (2014) nos fala que para acompanhar a psicose é necessária uma dose de espera ativa do acompanhante. Uma espera da mínima diferença, do movimento imperceptível. É uma presença em corpo que, ao mesmo tempo em que está em posição de escuta, também move o outro delicadamente.

O Acompanhamento Terapêutico, em seu início, esteve vinculado à relação do psicótico com a rua e com a cidade, e apoiou-se basicamente nos princípios da Reforma Psiquiátrica, mas atualmente é exercido em diferentes espaços e dirigido a públicos variados. Pode acontecer na escola, na família, no hospital, no supermercado, no carro, com crianças, adolescentes, adultos ou idosos. Segundo Almeida (2016), o alargamento do público para além dos pacientes psicóticos não é aleatório, são pessoas que possuem “a marca da exclusão social, total, parcial ou temporária, o que nos deixa pressentir que são casos em que há um constrangimento desses sujeitos em relação ao laço social” (ALMEIDA, 2016, p. 193). O acompanhante terapêutico pode estar apoiado em bases teóricas distintas – como a psicanálise, a análise institucional, a fenomenologia ou a psicologia comportamental –, o que apresenta impactos em sua prática.

Palombini (2006) sintetiza quatro eixos éticos e clínicos para essa prática tão heterogênea: o primeiro refere-se à presença dos princípios da Reforma Psiquiátrica, como já

descrevemos anteriormente. O segundo eixo diz respeito à construção de um espaço de pertença aos acompanhantes terapêuticos que seja externo ao serviço onde realizam o seu trabalho; ou seja, espaços de estudo e de supervisão que preservem a dimensão do fora, do olhar estrangeiro. O terceiro elemento diz respeito à utilização de uma teoria clínica como caixa de ferramentas para o trabalho. Não a teoria, como mestre do fazer, mas uma teoria pautada por uma concepção de subjetividade que sirva como pano de fundo para a prática. O quarto eixo refere-se à disponibilidade para o encontro com o outro; uma difícil abertura ao desconhecido e ao inesperado, de onde pode emergir a invenção.

Nos anos 1980, qualquer um que desejasse trabalhar como acompanhante terapêutico poderia fazê-lo, mesmo sem contar com um respaldo teórico de qualquer tipo. Assim, ocorreu a proliferação de diversos cursos de Acompanhamento Terapêutico a partir de distintas abordagens teóricas. Estevão e Metzger (2015) nos lembram de que, do mesmo modo que ocorre com a psicanálise, por se tratar de uma profissão não regulamentada ou reconhecida formalmente, o termo Acompanhamento Terapêutico é utilizado para designar práticas bastante diversas. É possível que a ideia de “acompanhar” alguém, de “fazer algo junto”, permaneça como o único ponto comum a todos aqueles que se denominam acompanhantes nos dias de hoje. Mas será que é apenas o “fazer junto” e sua realização fora das instituições tradicionais de tratamento que caracteriza o trabalho do acompanhante terapêutico?

Hermann (2005) contesta negativamente essa questão, afirmando ser impossível responder sobre a especificidade do Acompanhamento Terapêutico somente pelo viés do “fazer junto”. Segundo o autor, há a necessidade de se recorrer às teorias psicológicas ou psicanalíticas para entender que “não se trata somente de um fazer junto, mas sim de considerar a especificidade da psicose e sua complexidade” (HERMANN, 2005, p. 133).

Em nossa prática de Acompanhamento Terapêutico nos sustentamos teoricamente a partir da psicanálise, especificamente Freud e Lacan. Entendemos que estar orientados pela psicanálise implica, do mesmo modo como ocorre no consultório, no manejo da transferência, que tem como norte a escuta do sujeito do inconsciente. Assim, o acompanhar também pode ser entendido como um dispositivo clínico psicanalítico. Neste sentido, acreditamos que não é o “fazer junto” que define o Acompanhamento Terapêutico, mesmo que estejamos sustentados pelos princípios da Reforma Psiquiátrica. Concordamos com Estevão e Metzger (2015), que afirmam que o

Acompanhamento Terapêutico seria definido por uma direção ética do tratamento, o que pede do acompanhante, por sua vez, uma formação teórico-prática correlativa a essa ética. Dessa forma, ao pretender sustentar o Acompanhamento Terapêutico como clínica psicanalítica, os autores questionam se não seria necessário propor, como condição para o trabalho deste profissional, o mesmo tripé formativo que sustenta o psicanalista em outros âmbitos clínicos: análise pessoal, supervisão e formação teórica (ESTEVÃO; METZGER, 2015).

Em consonância com essa ideia, Jerusalinsky (2016) afirma que, no Acompanhamento Terapêutico, busca-se alinhar algo da singularidade do sujeito acompanhado com as marcas simbólicas da cultura presentes na cidade. Neste sentido, circular pela cidade não basta. É necessário atentar-se para os referenciais a partir dos quais se constitui o percurso traçado pelo acompanhante e pelo acompanhado na cidade. Não se trata, portanto, de uma lista de atividades previamente configuradas com base nos ícones de nossa cultura. Pelo contrário, a circulação pela cidade se arma de acordo com o estabelecimento do laço entre o acompanhado e o social. A respeito do Acompanhamento Terapêutico com crianças, a autora afirma que “é preciso que, desde nossa função clínica, emprestemos o fio para alinhar uma série significativa na qual a criança possa vir a se reconhecer e da qual possa vir a se apropriar” (JERUSALINSKY, 2016, p. 59).

Se não é do “fazer junto” somente que se trata o Acompanhamento Terapêutico, então haveria nesse fazer algo próprio da escuta psicanalítica que se refere à escuta da posição do sujeito. Porém, o acompanhante não apenas escuta, ele está em ato nas cenas com o paciente. Neste sentido, lembramo-nos de Lacan (1955-1956/1988) quando ele aborda o manejo da transferência na psicose. O analista de psicóticos, para ele, seria aquele que ocupa o lugar de testemunha, alguém capaz de secretariar a produção delirante do psicótico, atribuindo-lhe um valor de experiência. Acompanhar, neste sentido, é oferecer uma presença que se dialetiza em presença e ausência, e que cumpre a função ao mesmo tempo de lugar de endereçamento, de testemunha e de secretariado (ALMEIDA, 2016). Entendemos que o acompanhante terapêutico pode promover cenas sociais importantes para o paciente psicótico, tendo como norte o laço social. “Nesse sentido, podemos pensar o trabalho do acompanhante terapêutico como atuante ao mesmo tempo com o sujeito e com seu entorno social” (ALMEIDA, 2016, p. 196).

Suportado pela transferência, um acompanhante terapêutico analista pode, nas incursões

com o sujeito acompanhado, construir novos caminhos e recolher outros significantes pelo mundo, a fim de tecer sua história. Katz (2016) entende que o Acompanhamento Terapêutico seria “o encontro do sujeito com o analista num *setting* estourado” (KATZ, 2016, p. 242), em oposição ao *setting* clássico do consultório do psicanalista. Mannoni (1988) utiliza o termo instituição estourada (*institution éclatée*<sup>6</sup>) para dizer do trabalho que ocorre em Bonneuil. Nesta instituição, o trabalho que ocorre dentro suporta o fora e vice-versa. Trata-se de um processo em aberto que suporta o “estouro” sem ameaçar a instituição ou o sujeito psíquico em questão. Nesta perspectiva, entender o Acompanhamento Terapêutico como a clínica analítica em um *setting* estourado implica em tomar esse profissional como analista que, em ato, pode “manejar a situação de modo que respostas outras possam desviar o sujeito da trombada com o Outro” (KATZ, 2016, p. 249).

Segundo Voltolini (2016)<sup>7</sup>, o Acompanhamento Terapêutico não é a psicanálise, mas pode servir-se dela utilizando, portanto, algo “do analítico”. O emprego do partitivo<sup>8</sup>, mais comumente utilizado na língua francesa, conota um outro sentido para essa equação. Trata-se não da mesma coisa, mas de uma parte dela, de uma quantidade indeterminada desta parte. Hermann (2005) adota esse uso gramatical ao se referir ao encontro da psicanálise com o Acompanhamento Terapêutico:

Quando se formula a questão se há algo de analítico na clínica do AT, o que se busca identificar é se as cenas construídas no par at/paciente produzem algum tipo de efeito que pode ser comparado ao efeito que uma intervenção clínica propicia ao paciente psicótico. Desse modo, é capital que se faça uma reflexão sobre o que é propriamente analítico na clínica psicanalítica tradicional das psicoses [...]. Dito de outro modo, *há algo de analítico no AT?* (HERMANN, 2005, p.153, grifo nosso).

Embora a psicanálise sirva como orientadora ética para o fazer do acompanhante terapêutico, entendemos que haveria uma especificidade deste fazer de acordo com o espaço em que ele ocorre. Deste modo, se compreendemos que a criança moderna é por excelência uma criança escolar, nos parece evidente que o tratamento da loucura infantil em sua relação com o social, do ponto de vista do Acompanhamento Terapêutico, será na escola. Por isso, nos ocuparemos de compreender o que há do analítico no Acompanhamento Terapêutico na escola

<sup>6</sup> Para um melhor aprofundamento a respeito do conceito de instituição estourada, cf.: GEOFFROY (2004).

<sup>7</sup> Comunicação oral na ocasião do exame de Qualificação, em 24 de fevereiro de 2016.

<sup>8</sup> Segundo o dicionário Houaiss, partitivo: “1. diz-se daquilo que reparte. 2. Palavra que designa uma parte de um todo (p. ex., a preposição *de* em *comi do bolo*) [...]”

especificamente. Há uma particularidade no acompanhar na escola que não pode ser reduzida ao acompanhar psicanaliticamente orientado. Pois, e aqui já adiantamos nossa hipótese, é justamente do encontro entre o analisar e o educar que construímos o acompanhar na escola.

## **1.2. Acompanhamento Terapêutico na escola**

Embora a prática do Acompanhamento Terapêutico na escola esteja crescendo nas últimas décadas (FRÁGUAS; BERLINCK, 2001; ARARIPE, 2012), em uma breve revisão de artigos e de dissertações e teses sobre o tema, encontramos pouco material. Utilizamos em nossa busca os descritores Acompanhamento Terapêutico e escola, escolar ou inclusão nos seguintes bancos de dados: Scielo, Pepsic (Periódicos Eletrônicos em Psicologia) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Encontramos seis dissertações de mestrado referidas ao tema do Acompanhamento Terapêutico na escola (FRÁGUAS, 2003; COELHO, 2007; PARRA, 2009; ARARIPE, 2012; ALBANO, 2015; NASCIMENTO, 2015), quatro artigos publicados em periódicos (FRÁGUAS; BERLINCK, 2001; ASSALI, 2006; SERENO, 2006; NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015) e, em uma última busca no Google, encontramos seis trabalhos publicados na íntegra que foram apresentados em congressos e colóquios (ASSALI et al., 1999; GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2001; PEGORELLI, 2010; BRANDÃO; BARROS, 2011; VENOSA; BRUNO, 2014). Além disso, incluímos três capítulos de livro que tratam do assunto (SERENO, 2013; GUARIDO; METZGER, 2016; JERUSALINSKY et al., 2016).

Com o objetivo de compreender o que tem sido produzido no campo do Acompanhamento Terapêutico na escola, optamos por analisar o material encontrado a partir de cinco eixos: abordagem teórica; o enquadre do Acompanhamento Terapêutico; a função do acompanhante com a criança; as intervenções na escola; e a especificidade desse tipo de acompanhamento na escola, distinguindo-o do AT de modo geral.

Como, em nossas buscas, priorizamos trabalhos nos quais havia a expressão Acompanhamento Terapêutico no título, acabamos por não analisar produções em que o AT aparece apenas como uma ferramenta clínica. Deste modo, optamos por trabalhos em que o Acompanhamento Terapêutico, além de ferramenta clínica, foi também o próprio objeto da

pesquisa, e em que, portanto, houve uma preocupação do autor em teorizar a respeito desta prática na escola.

A maioria dos trabalhos analisados possui uma característica em comum, qual seja, o recorte de algumas vinhetas clínicas ou de um caso clínico para articulá-lo a conceitos da psicologia ou da psicanálise. Nota-se, então, trabalhos que aproximam teoria e prática, no intuito de discutir as questões próprias da clínica do Acompanhamento Terapêutico na escola.

Grande parte dos trabalhos encontrados está referenciada teoricamente na Psicanálise. A única exceção é a dissertação de Araripe (2012), que se utiliza da teoria de Vigotsky. Dentre as abordagens psicanalíticas, há a preponderância da psicanálise freudiana e lacaniana, sendo que apenas um trabalho utiliza referencial winnicottiano (PARRA, 2009). Albano (2015), além de utilizar o referencial psicanalítico, aproxima a prática do Acompanhamento Terapêutico da leitura da Análise Institucional.

Com exceção de Araripe (2012), que relata um caso de Acompanhamento Terapêutico com uma criança portadora de deficiência, todos os outros trabalhos tratam de crianças que, no campo da psicanálise, chamamos de psicóticas e autistas<sup>9</sup>. Voltolini (2014) afirma que esses alunos, em geral, são os que mais angustiam os professores no âmbito da inclusão escolar, uma vez que há uma impossibilidade estrutural de se incluir o pacto civilizatório do neurótico. Deste modo, esses alunos geram uma maior demanda por apoio nos processos inclusivos. É diante dessa dificuldade no laço social que o Acompanhamento Terapêutico surge como uma possibilidade de estratégia clínica que pode trazer benefícios ao processo de inclusão.

O trabalho mais antigo que versa sobre o tema em questão é o de Assali et al. (1999), intitulado “O acompanhamento terapêutico na inclusão de crianças com Distúrbios Globais do Desenvolvimento”<sup>10</sup>. Já nesse texto e em outros subsequentes (ASSALI et al., 1999; FRÁGUAS, 2003; BRANDÃO; BARROS, 2011; NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015; NASCIMENTO, 2015; ALBANO, 2015) vemos uma referência importante aos pressupostos da

---

<sup>9</sup> Para a medicina, cujas bases diagnósticas assentam-se principalmente no manual DSM-V (Manual de Diagnósticos e Estatísticas de Distúrbios Mentais), da Associação Americana de Psiquiatria, e no CID-10 (Código Internacional de Doenças), estes quadros foram incorporados pelo de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

<sup>10</sup> A expressão Distúrbios Globais do Desenvolvimento (DGD) é atribuída pelo DSM-IV para classificar as crianças que eram anteriormente diagnosticadas como psicóticas ou autistas (Colli; Amâncio, 2000; Bastos, 2003).

Educação Terapêutica e ao pioneiro trabalho do Grupo Ponte na prática do Acompanhamento Terapêutico na escola.

O inaugurador trabalho de acompanhamento escolar do Grupo Ponte é relatado no livro *Travessias* (2005) e em outros artigos (COLLI, 1997; COLLI; AMÂNCIO, 2000). Tal grupo foi formado em 1995 por uma equipe de profissionais que trabalhavam na Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida, com o intuito de promover uma interligação entre essa instituição terapêutica e a escola que as crianças ali atendidas passaram a frequentar. O Grupo Ponte nasceu com o objetivo de “propiciar a inclusão e fazer o acompanhamento da escolarização das crianças em tratamento na Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida quando elas já têm condições de ingresso na escola regular” (BASTOS, 2002, p. 2).

O Grupo Ponte considera-se à borda da instituição Lugar de Vida e da instituição escolar. “Posição privilegiada, que permite o distanciamento necessário para bem ver como a instituição trata seu paciente [...] e como acolhe seu aluno” (COLLI, 2005, p. 30-31). A metodologia de trabalho do Grupo Ponte organiza-se desde uma assessoria aos pais na busca pela escola para o filho, até um trabalho contínuo durante a escolarização da criança através de visitas à escola e de reuniões com os profissionais de tratamento e com os educadores, que ocorrem no Lugar de Vida. “Nestas reuniões o educador é convidado, incentivado, a falar sobre as dificuldades que está encontrando com o seu aluno, e, com a ajuda de todos os participantes, consegue elaborar um sentido, uma solução possível para sua dificuldade” (COLLI, 2005, p. 32). Solução que só é possível, pois é articulada à interrogação singular daquele educador.

Assim compreendemos a função de acompanhamento do Grupo Ponte, que, segundo Kupfer (1997), pode pilotar a escolarização daquela criança que antes estava excluída da escola. Nas palavras da autora:

Agora, podemos voltar a falar em inserção escolar. Que será naturalmente difícil, pois essas crianças carregarão as marcas de suas falhas de inscrição no registro simbólico. Seu tratamento não terminou, mas já podem sentar-se, já não se mordem com frequência, podem ouvir o apelo do social, e se situam, de forma mínima, neste campo. *Sua entrada na escola deverá, então, ser pilotada. Um trabalho junto à escola, e ao professor que desejar recebê-la, precisará ser construído* (KUPFER, 1997, p. 60, grifos nossos).

É a este trabalho de construção junto à equipe escolar que muitos dos textos sobre Acompanhamento Terapêutico em escola se referem. Um trabalho que é tecido por vários

profissionais a partir do encontro singular entre a criança e seu professor.

Dentre os trabalhos analisados, encontramos consonância em relação à demanda pela entrada do acompanhante terapêutico na escola. Fráguas e Berlinck (2001) relatam um caso em que o acompanhante é contratado pela escola em decorrência do pouco preparo do professor para lidar com crianças com psicopatologias graves. Neste caso, o at possui uma demanda de trabalho que se articula ao fazer pedagógico. De modo semelhante, Fráguas (2003) e Assali et al. (1999) entendem que, nos casos analisados, a escola recorreu ao AT, pois a criança apresentava grande dificuldade de interação no processo de aprendizagem e havia uma dificuldade do professor em ensinar aquela criança. Assim notamos que, embora a maioria dos acompanhantes tenha uma formação alinhada às áreas psis, é comum que a escola elabore um pedido que concerne à aprendizagem.

Gavioli, Ranoya e Abbamonte (2001) estabelecem uma crítica importante à demanda por Acompanhamento Terapêutico na escola dizendo que, “para a educação, o pedido da presença de um AT está relacionado, na maioria das vezes, à demanda de que ele possa responder pelas atitudes e pela educação da criança ainda não adaptada ao universo escolar e com a qual o corpo docente acredita não saber lidar” (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2001). Nestes casos, o acompanhante supostamente se responsabilizaria pela educação da criança, tamponando a falta dos professores diante de um caso em que se deparam com o não saber.

Segundo Assali (2006), a demanda por um acompanhante terapêutico está relacionada ao desconforto da escola ocasionado pela entrada de crianças ditas de inclusão, na medida em que elas estabelecem relações diferentes, às vezes bizarras, gerando angústia e medo na escola. A autora ainda nos lembra de que, apesar de estar subentendido que o trabalho do acompanhante terapêutico é principalmente o de garantir a entrada de uma criança pequena na escola, o que muitas vezes acontece é a permanência deste profissional por mais tempo. Inclusive, Assali (2006) afirma haver casos em que o acompanhante terapêutico torna-se imprescindível durante toda a vida escolar do aluno.

Metzger (2014) propõe que há dois modos de o acompanhante terapêutico atender à demanda escolar. Em um primeiro caso, realiza uma “intervenção mais ou menos pontual que problematiza a presença de uma criança com diagnóstico de psicose na escola” (p. 6), podendo inclusive promover deslocamentos na posição da escola em relação ao aluno, e não se



restringindo apenas ao trabalho com o acompanhado. No segundo modo, o acompanhante “tampona uma falta institucional ligada à presença de uma criança psicótica na sala de aula” (p. 6), o que não produz uma mudança significativa no lugar daquela criança dentro da instituição escolar.

A frequência dos acompanhamentos também variou de um trabalho para outro. Em alguns casos, o AT aconteceu durante todo o período em que a criança esteve na escola (FRÁGUAS; BERLINCK, 2001; GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2001; ARARIPE, 2012), em outros houve uma problematização da intensa frequência do acompanhante na escola e foi proposta uma carga de acompanhamento reduzida (ASSALI, 2006; PARRA, 2009; VENOSA; BRUNO, 2014; ALBANO, 2015). A esse respeito, Venosa e Bruno (2014) propõem um questionamento interessante: “se o at está o tempo todo ao lado do aluno que acompanha, será que podemos dizer que essa criança vai ter um lugar simbólico de aluno propriamente dito?” (VENOSA; BRUNO, 2014).

Grosso modo, a partir dos trabalhos analisados, percebemos que a presença do acompanhante terapêutico evidencia uma dificuldade na relação entre a escola e determinado aluno. No entanto, muitas vezes, a questão não é formulada dessa maneira. De um lado temos problemas localizados na criança, em seu déficit, em seu transtorno, em seu diagnóstico. De outro, a queixa recai sobre o despreparo dos professores em trabalhar com a inclusão, e, então, falta formação, instrumentos e recursos. Diante deste contexto, muitas vezes, a entrada do acompanhante terapêutico pode vir associada ao lugar do especialista. Em alguns textos (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2001; ALBANO, 2015; GUARIDO; METZGER, 2016), vemos uma crítica importante em relação a essa posição que é adotada por alguns acompanhantes terapêuticos, ao afirmarem que esse “profissional-especialista que resolverá tudo sozinho” (ALBANO, 2015, p. 89) não faz mais que desautorizar a escola de sua função.

No que se refere à função do acompanhante terapêutico em relação à criança, observamos muitos trabalhos que compreendem a criança como emissora de uma mensagem a ser traduzida para a escola. É nas manifestações, por vezes bizarras, da criança, que o acompanhante pode supor uma mensagem (FRÁGUAS, 2003). Ao fazê-lo, “o at precisa tornar público o que acontece com a criança e, se necessário, pode utilizar uma ‘lupa’ para transformar as mudanças aparentemente mínimas em avanços significativos” (NASCIMENTO, 2015, p. 115). Função de

intérprete e de testemunha (ASSALI, 2006; SERENO, 2006, 2013; ALBANO, 2015; NASCIMENTO, 2015) também foram nomeações dadas à função do acompanhante terapêutico. Esse profissional “testemunha o cotidiano e promove o reconhecimento das produções e conquistas da criança” (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2001).

Essa função de tradutor também é abordada por Albano (2015), ao dizer que o at ocupa esse lugar quando media as relações da criança acompanhada com as outras crianças, com as professoras e também com os conteúdos formais e regras da escola. Isso também ocorre, segundo a autora, a partir da nomeação e da construção de sentidos fornecidos pelo at à criança, que podem dar contorno e continência para as suas angústias. “Ao auxiliá-la neste processo de elaboração das experiências vamos, assim, apoiando sua constituição psíquica, de modo a favorecer que transite pela linguagem, pelo universo social, e construa suas relações de forma mais autônoma” (ALBANO, 2015, p. 99).

Alinhadas a essa ideia, Jerusalinsky et al. (2016) propõem o papel do acompanhante terapêutico na escola como um mediador. As autoras sustentam o lugar desse profissional como “uma ponte entre o aluno e seus colegas, entre o aluno e a aprendizagem” (p. 274), no intuito de permitir que a criança possa se apropriar da sua posição de aluno.

Radicalizando a função do acompanhante terapêutico orientado pela psicanálise como um analista fora do setting clássico, Metzger (2014) afirma que a função do acompanhante é escutar o sujeito acompanhado. A partir dessa ética, que não é outra senão a ética da psicanálise, diversas formas de trabalho podem ser desdobradas, já que “o AT implica o manejo da transferência que tem como norte ético o sujeito do inconsciente” (GUARIDO; METZGER, 2016, p. 156).

Baseando-se na proposta da Educação Terapêutica, Nascimento (2015) afirma que o trabalho do acompanhante terapêutico escolar se dá sobre uma criança com dificuldades de diversas ordens, principalmente simbólicas, e se orienta para a emergência, para a retomada e para o fortalecimento do sujeito. Neste sentido, Nascimento, Silva e Dazzani (2015) sugerem como efeito do trabalho de Acompanhamento na escola, além da promoção da inclusão no contexto escolar, influências “sobre a vida do sujeito em todos os âmbitos da sua experiência, inclusive fora dos muros da escola. A partir de um trabalho coerente e reflexivo, é possível que a pessoa se torne capaz de expressar-se como sujeito e agente no curso das suas interações sociais”

(NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015).

Nesta mesma direção, Jerusalinsky et al. (2016) defendem que é função do acompanhante terapêutico estabelecer parcerias com a escola, com a comunidade e com a equipe de tratamento, tendo como norte “possibilitar que as crianças de inclusão sejam, cada vez mais, vistas como sujeitos, aceitas e reconhecidas genuinamente em suas produções” (p. 276).

Araripe (2012) afirma que a função do acompanhante terapêutico, em termos gerais, tem sido a de estabelecer um vínculo afetivo com o acompanhado, com o objetivo de reinseri-lo na comunidade escolar. Fazendo um paralelo com os conceitos da psicologia histórico-cultural, para a autora, o at seria um mediador das relações de inclusão. Araripe, além disso, sustenta que uma das funções do acompanhante terapêutico é a de auxiliar as outras crianças e os professores no enfrentamento da diferença que se coloca a partir da entrada de uma criança com deficiência na escola regular.

Alguns trabalhos discutem a relação entre a função terapêutica e a função pedagógica do acompanhante terapêutico na escola. Fráguas e Berlinck (2001), apesar de estabelecerem essa distinção, acreditam que a pré-condição para responder ao objetivo “pedagógico” pode ser o estabelecimento de um vínculo com a criança acompanhada. Mas os autores consideram que isso é uma conduta do tipo “terapêutica”, já que “a possibilidade de se vincular a alguém representa uma modificação importante em seu modo de funcionamento mental” (p.13). Neste sentido, concluem que a distinção entre “condutas terapêuticas e pedagógicas serve apenas para fins didáticos, pois há momentos em que estas duas condutas parecem ser indissociáveis” (FRÁGUAS; BERLINCK, 2001, p. 13).

Coelho (2007), a esse respeito, afirma que uma criança com diagnóstico de autismo muitas vezes não consegue dar conta das exigências educacionais impostas pela escola, e que “uma escola que deseja receber uma criança especial deve abrir espaço para ações mais terapêuticas” (p. 79). Neste sentido, o autor sugere que a função do acompanhante terapêutico com a criança é “dar-lhe suporte emocional” (p.79), e que isso deve ser prioridade diante da exigência de alfabetização.

Essa discussão também é abordada por Sereno (2006), ao afirmar que, do ponto de vista do Acompanhamento Terapêutico, a distinção entre o “analítico” e o “escolar” não é considerada,

uma vez que ambos favorecem efeitos de subjetivação no acompanhado. “O AT radicaliza essa articulação entre o analítico e o escolar em sua função de secretário e tradutor da ambiência” (p. 173).

Sereno estabelece, neste ponto, uma construção importante sobre a finalidade do Acompanhamento Terapêutico na escola. Em suas palavras, o AT ocorre durante a ambientação que é o “tempo que vai da entrada na escola à aquisição de certos códigos, algum repertório escolar para a entrada na classe, composta de professora, alunos, sala de aula, até o momento em que esta se torna referência para a criança” (SERENO, 2006, p. 173).

Em consonância com esse pensamento, Pegorelli (2010) afirma que é possível acompanhar na escola, sem necessariamente estar dentro da sala de aula. Com frequência observamos, nos trabalhos analisados, casos em que o acompanhamento se inicia a partir do pedido da escola de que a auxilie a trazer a criança para dentro da sala de aula (PARRA, 2009; ASSALI et al., 1999; PEGORELLI, 2010). Nestes casos, a demanda do professor é percebida pelos acompanhantes como excessiva ou invasiva, e o trabalho vai na direção de “flexibilizar a demanda dirigida à criança, armar brincadeiras e encontros para modificar sua percepção sobre o outro” (PEGORELLI, 2010). É pela introdução de pequenas variações no modo de a escola dirigir-se à criança que o at aposta na construção de um lugar mais suportável para o aluno dentro da sala de aula.

Nesta mesma direção, Gavioli, Ranoya e Abbamonte (2001) concluem que o Acompanhamento Terapêutico abre a possibilidade de a criança construir laços com os outros, de ela estar e permanecer na escola. Entretanto, as autoras alertam a respeito da importância de trabalhar não só com a criança, mas também com a instituição em que ela está inserida:

É possível de se pensar, sim, num acompanhante que também produza questões na escola, que a faça sair do lugar, movimentar-se. Para tanto, ele precisa transitar pela instituição, sempre atento a quando e como deve fazer sua entrada em sala de aula e não lá permanecer esquecido e excluído junto ao aluno (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2001).

A intervenção realizada pelo acompanhante terapêutico na escola é o nosso quarto eixo de análise dos materiais recolhidos. Araripe (2012), em sua dissertação, não discute diretamente a questão do acompanhante terapêutico como um interventor da prática escolar, embora afirme que um dos efeitos de seu trabalho seja uma mudança no encontro da escola com a deficiência. A

autora afirma que o acompanhante terapêutico pode ocasionar uma “mudança de discurso sobre inclusão no próprio ambiente escolar” (ARARIPE, 2012, p. 92).

Alguns autores (ASSALI et al., 1999; PARRA, 2009; ALBANO, 2015) abordam a questão do diálogo e da parceria entre o acompanhante terapêutico e a escola. Albano (2015) afirma que o at deve ser um aliado do professor ao ofertar apoio e interlocução, tomando cuidado para não culpabilizar nem a criança, nem o professor pelas dificuldades no processo de inclusão escolar. Assali et al. (1999) comentam que, ao apoiar o professor, o acompanhante terapêutico deve ampliar o olhar deste educador para outras conquistas além das relacionadas ao saber pedagógico.

Parra (2009) chega a defender que é “necessário oferecer um acompanhamento também para a equipe escolar” (p. 139). Tal apoio pode ser proporcionado por reuniões com a equipe da escola ou por meio de uma aproximação informal do acompanhante diretamente com a professora.

A respeito da ideia de que o acompanhante pode escutar a equipe escolar, Gavioli, Ranoya e Abbamonte (2001) nos lembram de que a presença de um outro na escola funciona como um interlocutor, fazendo uma mediação entre o ideal do professor e a realidade que o aluno apresenta. Neste sentido, as autoras nos contam de um caso de acompanhamento escolar em que foi possível abrir espaço para que os “professores, ao restituírem seu lugar de educadores, percorressem o caminho, da queixa e da impossibilidade de trabalhar com a aluna, para a construção de uma educação possível” (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2001).

Fráguas e Berlinck (2001) afirmam que a intervenção do acompanhante terapêutico na escola estaria relacionada a uma sensibilização do professor para a singularidade da criança acompanhada. Segundo os autores, esse trabalho facilitaria uma intervenção pedagógica junto a ela. Nesta mesma direção, Assali (2006) afirma que o Acompanhamento Terapêutico pode sensibilizar a escola, ampliando seu olhar não somente em relação à criança acompanhada, mas também em relação às outras crianças com psicopatologias graves que possam futuramente buscar aquela escola.

Em outros trabalhos que discutem a intervenção do acompanhante terapêutico na escola, é salientada a importância da construção de uma rede que implique todos os atores escolares.

Nascimento, Silva e Dazzani (2015), apoiando-se em Kupfer (2006), nos falam que quando o laço social não é possível, há um investimento no “enlace”, que seria uma forma de circulação social possível na qual a criança se depara com outros que não o acompanhante. É através desse “remeter ao outro” que se funda a prática do acompanhante terapêutico. Nas palavras das autoras:

assumir o lugar de invisível é promover a aproximação da criança com outros atores educacionais presentes no contexto escolar, criando situações nas quais outros atores sociais se relacionem com a criança e, ao mesmo tempo, implicar a criança no seu processo de escolarização (NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015, p. 523).

Esse caráter de invisibilidade também é abordado por Sereno (2006). Mesmo que o acompanhante esteja em cena, ele faz essa função de “remeter ao outro” (p.176), no sentido de convocar a escola a olhar e a se implicar na educação daquela criança. Nesta direção, a autora indica o momento em que o Acompanhamento Terapêutico se aproxima do seu fim: é quando a invisibilidade ganha outra conotação.

É quando as ações do at passam a corresponder a ‘pequenos nada’s’ (um ‘tempero’, um toque, um olhar, uma palavra) como garantia da presença ativa e também quase uma ausência, o at começa a se afastar da cena, encorajando a criança a experimentar-se sozinha. Período de transição até a ausência de fato, com o final do AT, quando a dimensão da classe ganha volume no que se refere a acolher e sustentar as produções do sujeito e com as quais ele deve se comprometer (SERENO, 2006, p. 176).

Em seu trabalho de 2013, Sereno volta a discutir essa questão da implicação da equipe escolar. A autora afirma que é uma condição da possibilidade para a construção de um projeto de Acompanhamento Terapêutico na escola “uma decisão ética de corresponsabilização e compromisso coletivo” (SERENO, 2013, p. 98), na qual todos os autores implicados no projeto o constroem conjuntamente.

Em consonância com essa ideia, Metzger (2014) questiona o trabalho de acompanhantes terapêuticos que não intervêm na escola, afirmando que estes profissionais responderiam “desde uma posição fálica, completando a escola e velando uma falta institucional” (p. 6). Isso seria o que a autora chama de at como “prestador de serviço” (p. 9). Metzger propõe que o at tenha uma outra postura e possa fazer furos nas verdades institucionais, permitindo ao “seu acompanhado e aos outros agentes da escola lidarem com as questões que emergem, eventualmente mediando as questões, mas não as resolvendo no lugar de sujeito” (METZGER, 2014, p. 10). Em outro trabalho mais recente, Guarido e Metzger (2016) afirmam que não tamponar o não saber da

escola e o mal-estar institucional seria uma das funções do acompanhante terapêutico orientado pela psicanálise.

Também nesta linha, Albano (2015) afirma que a “qualidade do trabalho do at não se dá apenas pela sua presença, mas pela possibilidade de se colocar em questão e se recolher para que o professor ocupe seu lugar junto à criança” (p. 107). Assim, a autora defende que o trabalho do at não é só com a criança, mas também junto à equipe escolar, abrindo espaço para que possam falar sobre suas angústias, dúvidas e fantasias despertadas pelo contato com o diferente. Pegorelli (2010) corrobora com essa ideia ao ressaltar a importância de o at funcionar como construtor de laços, para que, na medida em que esses laços operem, ele deixe de ser necessário. Incluir o professor no processo de inclusão do aluno é intervir no laço entre professor e aluno (PEGORELLI, 2010).

Coelho (2007) não explicita diretamente a intervenção do acompanhante terapêutico na escola, embora em muitos momentos de sua dissertação afirme a importância desse profissional impor à escola “uma postura terapêutica”, mesmo que, por vezes, possa entrar em desacordo com o objetivo escolar. Segundo o autor, muitas vezes, é necessário que o at tenha “a ousadia de (se) desvencilhar um pouco mais da escola e ser mais terapêutico” (p. 96).

Por fim, o último eixo de análise dos trabalhos recolhidos foi a reflexão a respeito da especificidade do Acompanhamento Terapêutico na escola. Afinal, acompanhar na escola é o mesmo que acompanhar em outros lugares?

Araripe (2012) toca no que tange à especificidade do AT na escola ao afirmar que uma das principais funções deste profissional é a mediação da aprendizagem. Assim, o at torna-se não só mediador das interações sociais da criança, mas especificamente no campo escolar tem a função de auxiliar a criança com deficiência a aprender. A partir da teoria do desenvolvimento de Vigostky, a autora afirma que, no caso da criança com deficiência, “o desenvolvimento não deixa de ocorrer e nem ocorre com leis diferentes, mas ocorre por meio de instrumentos e signos diferentes” (p. 48). E, portanto, o at será um importante mediador desses signos linguísticos que transformam “a ação de comunicação verbal em ação psíquica, ou função psicológica superior” (ARARIPE, 2012, p. 48).

Outros autores (FRÁGUAS; BERLINCK, 2001; COELHO, 2007) também assumem que

o específico do Acompanhamento Terapêutico na escola estaria relacionado a esse fazer pedagógico. Neste sentido, sugerem que acompanhar na escola implica em um trânsito constante entre o terapêutico e o educativo<sup>11</sup>.

Coelho (2007) propõe que o trabalho de Acompanhamento Terapêutico de crianças é “uma atividade clínica destinada à socialização de crianças portadoras de sofrimento psíquico grave” (p. 113). Neste sentido, o autor acredita que, ainda que o acompanhante oscile entre um manejo pedagógico e terapêutico, a sua função está alinhada à determinada concepção de inclusão – não necessariamente na escola. Nesta mesma direção, Parra (2009) entende que a função primordial desta prática na escola é “a posição de ‘estar-junto’ ao acompanhado à maneira dele e oferecendo uma presença afetiva” (p. 44). A posição desses dois autores não indica uma particularidade do AT na escola para além dos princípios da Reforma Psiquiátrica, lembrados por Parra (2009) como sendo um dos pilares dessa prática.

Quanto aos trabalhos que apoiam a prática do Acompanhamento Terapêutico nas bases da Educação Terapêutica (ASSALI et al., 1999; FRÁGUAS, 2003; BRANDÃO; BARROS, 2011; NASCIMENTO, 2015; NASCIMENTO; SILVA; DAZZANI, 2015), é evidente que sugerem uma especificidade desta clínica na escola. Nestes trabalhos, temos que o acompanhante terapêutico mantém uma postura externa à instituição escolar e se coloca “como uma ponte entre a criança e a escola” (ASSALI et al., 1999, p. 117). Alguns desses trabalhos (BRANDÃO; BARROS, 2011; NASCIMENTO, 2015) afirmam que a emergência do sujeito seria algo a ser buscado pelo Acompanhamento Terapêutico na escola, uma vez que se trata do campo da educação, tomada de maneira ampla.

Albano (2015) trabalha com “uma metodologia do AT na escola, que consiste em uma prática intercessora, na qual o at se coloca ao lado da escola (educadores e crianças), da família e da própria criança acompanhada para construir e executar juntos um projeto educacional inclusivo” (p. 114). Prática intercessora é um termo cunhado por Deleuze (2013, apud ALBANO, 2015), segundo o qual não há “uma relação de prioridade ou inferioridade entre saberes, mas ressonâncias mútuas que se conectam nos processos de produção e de criação, que se ligam de diversas maneiras” (ALBANO, 2015, p. 134). Assim, a autora acredita na possibilidade de o at e os educadores poderem promover a circulação da palavra, a partir da criação de hipóteses sobre o

---

<sup>11</sup> Importante salientar que esse autores não estabelecem uma distinção conceitual entre educação e pedagogia.



que ocorre na inclusão de determinado aluno, sem a necessidade de uma hierarquização dos saberes.

Como apontado anteriormente, muitos autores (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2001; METZGER, 2014; VENOSA; BRUNO, 2014; ALBANO, 2015; GUARIDO; METZGER, 2016) afirmam que o at na escola está suscetível a ocupar o lugar de técnico ou especialista que supostamente porta um ideal ou verdade sobre as soluções das situações e sobre os diagnósticos da criança. Nos textos que discutem esse ponto, defende-se que esse profissional na escola deve estar atento para que, desde o lugar de especialista, não desresponsabilize a escola por seu fazer. Guarido e Metzger (2016), seguindo esta perspectiva, lembram os riscos de o Acompanhamento Terapêutico ser entendido como técnica pedagógica, o que significaria tamponar o não saber institucional: “o acompanhamento terapêutico seria um especialista contratado que saberia sobre o psicótico, sem que a escola precisasse se deparar com o seu não saber, sua falta” (GUARIDO; METZGER, 2016, p. 160).

Entendemos então que, ainda que essa prática esteja em seu princípio, já há um trabalho no sentido de formulá-la teoricamente. Apesar de a psicanálise estar presente nos textos analisados como aporte teórico mais frequente, não fica claro os limites e as incidências do analítico no trabalho de acompanhar na escola. Sustentamos a hipótese de que o encontro da psicanálise com o Acompanhamento Terapêutico na escola não ocorre somente através de uma teoria que embasa uma prática. Entendemos que haveria algo do discurso analítico que, no encontro com o discurso do educar, pode produzir importantes deslocamentos na prática escolar. Mais do que isso, é no encontro – e também na disjunção – entre o educar e o analisar que sustentamos um modo de acompanhar específico que desenvolveremos neste trabalho.

## **Capítulo 2 - O encontro da escola com o Acompanhamento Terapêutico**

A proposta de incluir todas as crianças na escola regular tem surgido como uma exigência contemporânea. Crianças portadoras de deficiência, que antes se restringiam a instituições ou escolas especiais, agora têm a possibilidade de fazer parte do grupo de crianças alunos, deixando de ser vistas apenas como crianças especiais. Agregar a esse primeiro grupo pessoas que antes estavam segregadas pressupõe aumentar a heterogeneidade dos grupos escolares, o que não será sem efeito para a prática docente e para os saberes existentes no terreno educativo.

Por esse motivo, foi-se buscando uma série de dispositivos no intuito de apoiar o processo de inclusão escolar. Entre eles está o Acompanhamento Terapêutico. Entretanto, se sabemos que a origem desse dispositivo está no campo da saúde mental, é certo que a sua inserção no terreno educativo deve ser pensada com cautela. Neste capítulo, pretendemos abordar de que maneira vem ocorrendo o encontro do Acompanhamento Terapêutico com a escola a partir da contextualização da inclusão escolar. Além disso, analisaremos a demanda escolar por essa modalidade de atendimento.

### **2.1. Marcos legais da inclusão escolar e perspectivas atuais**

Garantir o acesso à escola para todas as crianças nos parece fundamental, se considerarmos que ali é o espaço social privilegiado da infância. Segundo Kupfer, a escola pode ser uma instituição poderosa, pois dá uma certidão de pertinência àqueles que antes podiam transitar apenas por instituições de tratamento. Afinal, quem está na escola pode receber o “carimbo” de criança (KUPFER, 2007).

A perspectiva da Teoria Crítica defende a inclusão escolar a partir do pressuposto de que há uma dependência entre sociedade e escola, que nos obriga a refletir sobre qual relação pode haver entre as propostas de educação inclusiva e as atuais necessidades sociais a serem cumpridas pela escola. Neste sentido, não é sem crítica que se sustenta um projeto inclusivo para todos. A necessidade de que os grupos minoritários da sociedade sejam incluídos nas escolas é uma condição para que haja uma mudança social radical, já que se pretende implantar o que é negado

por essa mesma sociedade: a igualdade de condições para todas as pessoas (CROCHÍK, 2011). Assim, é como subversiva que se entende a proposta inclusiva, por ela carregar consigo o paradoxo da manutenção do atual dentro mesmo de uma proposta radical de mudança.

A respeito da distinção entre normalização e diferenciação, diz Crochík que “não se trata de abstrair a diferença entre os homens dada pela natureza, mas que essas são significadas socialmente, e que, independentemente da deficiência, todos devem incorporar a cultura para poder melhor incorporar essa diferença como universal” (CROCHÍK, 2011, p. 83). Assim, o autor defende uma escola para todas as crianças, para que, a partir de então, elas possam se diferenciar.

A origem do conceito de inclusão escolar tem relação com os paradigmas da política de integração que o antecedeu, uma vez que os ideais de integração foram considerados conservadores e ultrapassados. O novo paradigma teve como marcos fundamentais a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, também chamada de “Declaração de Jomtien” (1990), proveniente da Conferência Mundial de Educação, realizada na Tailândia, e a “Declaração de Salamanca”, de 1994. Esses documentos foram revistos e ampliados em encontros mundiais como o Fórum Educativo Mundial de Dakar, em 2000, e a Conferência Internacional de Educação, ocorrida em Genebra, em 2008 (BUENO, 2008 apud LERNER, 2013). A mudança terminológica refere-se à ideia de que a integração seria mais voltada a medidas administrativas e técnicas implantadas na escola, e não envolveria uma mudança radical na estrutura escolar.

No paradigma da educação integrada, a criança ocupa um lugar na sala de aula sem que nada seja alterado, além da especificidade de métodos e avaliações dirigidas a ela. Na educação inclusiva, a própria escola é discutida, incluindo seu currículo, seus métodos e avaliações, a relação entre educadores e aluno, etc. No primeiro caso, a normalização está no centro, já que se espera da criança uma adaptação às estruturas e práticas vigentes; na inclusão escolar, além do reconhecimento das diferenças entre os alunos, são propostas modificações na própria escola e em sua relação com a sociedade (CROCHÍK, 2011).

Mantoan (1998) reforça essa distinção, afirmando que o aluno com deficiência mental ou com dificuldades de aprendizagem, a partir do paradigma da integração, deve ter acesso à educação, mas tendo sua formação adaptada às suas necessidades específicas. Já na inclusão, a autora defende que “o aprimoramento da qualidade de ensino regular e a adição de princípios educacionais válidos para todos os alunos, resultarão naturalmente na inclusão escolar dos

deficientes” (MANTOAN, 1998), já que nesta concepção ocorre a inserção do aluno de uma forma mais radical, completa e sistemática.

Perguntamo-nos se seria possível haver, atualmente, em nossas escolas, um modelo educacional capaz de receber “todos os alunos”. De acordo com Bastos, “a proposição, disposta nas leis, de que todas as crianças têm direito de ir à escola não garante que elas possam usufruir de um processo de escolarização nos moldes implantados pela pedagogia vigente” (BASTOS, 2005, p.134). É nessa linha que alguns autores, na última década, têm trabalhado no sentido de apontar as limitações da proposta inclusiva e alguns impasses que incidem sobre um não administrável, qual seja, o laço entre os indivíduos.

Entretanto, se atualmente é possível falarmos de uma virada menos otimista acerca da implementação da política inclusiva, é inegável os avanços em termos de direitos e garantias aos cidadãos que essas políticas puderam consolidar ao longo das últimas décadas. Vejamos brevemente alguns marcos importantes desse movimento, para em seguida abordarmos impasses vividos no cotidiano escolar.

Em 1961, pela primeira vez, é criada no Brasil uma política marcando um compromisso com a educação especial. É na “Lei de Diretrizes e Bases” (Lei nº 4024/61) que aparece o seguinte texto: “a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Antes dessa data, o atendimento dos alunos com deficiências era feito por instituições privadas, como clínicas particulares ou instituições de caráter assistencialista, como a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e o Instituto Pestalozzi – criado em 1926 e reconhecido como a primeira instituição especializada no atendimento de crianças com deficiência mental (BASTOS, 2003).

Outro marco relevante na abordagem das deficiências foi o “Relatório de Warnock”, documento publicado pelo governo britânico em 1978, com o intuito de propor melhorias na educação de crianças e jovens com deficiência. É neste texto que vemos, pela primeira vez, a utilização do conceito de *aluno com necessidades educativas especiais*.

No ano de 1990 ocorreu a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” ou “Declaração de Jomtien”, realizada na Tailândia, em que compromissos mundiais foram

reafirmados para garantir a educação para todos. O grande objetivo dessa conferência foi a universalização do acesso à educação, tal como afirmado no primeiro parágrafo do artigo 3 do texto: “A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades” (UNESCO, 1990).

Logo em 1994 é realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na qual foi elaborada a “Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais”, publicada no Brasil em 1994. Ela é considerada um dos mais importantes marcos na temática da inclusão escolar. Nessa declaração abordam-se os princípios e políticas na Estrutura de Ação em Educação Especial, além de se consolidar o conceito de *necessidades educativas especiais*<sup>12</sup>:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...]. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (BRASIL, 1994).

Nesse momento faremos uma breve digressão para discutir a questão da nomenclatura do público alvo da educação inclusiva. É possível depreender que a utilização da partícula “com” – em “alunos *com* necessidades educativas especiais” – serviria à ideia de que se trata apenas de

<sup>12</sup> Durante nossa pesquisa, notamos que, apesar de a Declaração de Salamanca ser intitulada *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, no texto publicado pelo Ministério da Educação em 1994, aparecia a expressão “necessidades educacionais especiais”. Não sabemos quando ocorreu a modificação para esse segundo termo, no entanto, para o presente trabalho, nos pautaremos na expressão utilizada no título da conferência.

uma das características identitárias da criança, ou seja, que além de ter olhos castanhos, por exemplo, aquela pessoa também teria necessidades especiais. Porém, outra leitura pode ser feita. A ideia do “com” nos remete à possibilidade de que em algum momento aquela criança poderia deixar de ter essa necessidade – afinal *ter* necessidade especial é diferente de *ser* deficiente –, descolando o foco do indivíduo para a escola e para as respostas educacionais oferecidas por ela. Assim, entendemos que a utilização da partícula “com” ao mesmo tempo em que coloca o acento na criança, como pertencendo a um grupo que lhe caracteriza, também procura convocar a escola para que possa incidir sobre o transitório que essa situação comporta.

A utilização da expressão “alunos com necessidades educativas especiais” sugere a ideia de que a homogeneidade dos alunos não passaria de uma ilusão, já que estes possuem diversas características que marcam uma diferença no seu atendimento educacional. Por outro lado, o fato de se utilizar o termo “alunos” para se referir a esse grupo de crianças, nos indica a pretensão de que estes façam parte deste grupo e não sejam mais considerados apenas “deficientes”. Neste sentido, haveria semelhanças que os aproximam – são todos alunos – e diferenças que os distanciam – cada um com sua característica específica –, marcando uma tensão irreversível entre igualdade e diferença nos processos inclusivos.

Outra reflexão importante a respeito da mudança terminológica de “deficiência” para “necessidades educativas especiais” é a ênfase dada à questão da necessidade em detrimento do que seria o desejo de aprender daquele aluno. Segundo Voltolini, “os sistemas sociais nada querem, em geral, saber sobre o desejo, uma vez que se se parte dele não se sabe nunca onde vai parar. As necessidades apresentam-se como mais administráveis, mais razoáveis” (VOLTOLINI, 2004, p.95). Assim, se há uma necessidade, há como respondê-la e fazê-la calar. Pode-se, neste caso, fazer um contrato no qual se antecipe quais as necessidades a serem atendidas. “Caso se quisesse pensar a partir da posição desejante, não haveria nada sobre o que, de antemão, se pudesse contratar” (VOLTOLINI, 2004, p.95).

Há um extenso debate em torno das nomenclaturas atribuídas ao público alvo da educação inclusiva. Entendemos que se trata de uma discussão importante já que o o significante, ao ser invocado, possui um valor que localiza o sujeito no discurso de determinada maneira. Ao fazer isso, se produz uma verdade relativa aquele sujeito. Ainda que, como sugerem alguns autores, possamos usar o termo “alunos em situação de inclusão” (CROCHÍK, 2011),

sublinhando a situação do estudante como transitória, acreditamos que os efeitos do uso do termo objetificam uma determinada situação. Lerner (2013) aponta a complexidade dessa discussão:

A mudança terminológica, por mais necessária que pareça, mostra-se insuficiente para a transformação do campo a que se destina. É o que observam alguns autores quanto ao desdobramento desses termos ao longo do tempo: idiotas, deficientes, crianças especiais, portadores de necessidades especiais e, mais recentemente, crianças de inclusão (LERNER, 2013, p. 21).

Neste sentido, mudam-se os nomes, mas o problema da exclusão permanece. Tal fato evidencia o risco que corremos ao supor que as novas palavras possam garantir algo que é da ordem do encontro humano.

De volta aos marcos políticos no campo da inclusão escolar, em 2003, teve início o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC). As diretrizes principais do programa são: “disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2006, p. 1). Neste programa, o MEC se compromete a fomentar a política de inclusão escolar a partir de ações como implantar salas de recursos multifuncionais e desenvolver o Projeto Educar na Diversidade. Esse Projeto tem como objetivo “formar e acompanhar os docentes dos municípios polo para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas salas de aula” (BRASIL, 2006, p. 3).

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular de Ensino”, que tinha como objetivo “divulgar os conceitos mais atuais e consentâneos com as diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional” (BRASIL, 2004, p. 3). No referido documento vemos o seguinte esclarecimento:

Ao levar em conta que, todas as vezes que o direito de acesso à escola comum da rede regular é questionado e descumprido, a principal alegação está motivada na dificuldade das escolas em geral para receber esses alunos, especialmente os casos em que a deficiência é mais severa, este grupo entendeu por bem trazer neste Manual: a) informações referentes a aspectos jurídicos e educacionais e b) orientações pedagógicas que demonstram não só a viabilidade de se receber na mesma sala de aula a todas as crianças e jovens, indiscriminadamente, mas o quanto qualquer escola, que adote os princípios inclusivos, pode oferecer educação escolar que atinja uma melhor qualidade para todos os alunos, com e sem deficiências (BRASIL, 2004).

O que percebemos é que neste momento, ainda que haja uma ampla discussão nacional acerca dos processos inclusivos, reconhece-se que o acesso à rede regular de ensino ainda é descumprido ou questionado em alguns casos. Isso seria justificado por dificuldades da parte das escolas em receber essas crianças, dificuldades que os autores do referido manual procuram responder a partir de informações e orientações pedagógicas.

Em 2007, o MEC lança o “Plano de Desenvolvimento da Educação” (PDE), no qual sustenta uma visão que busca superar a oposição entre educação regular e especial. Há o reconhecimento de que a educação nacional ainda “não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educativas especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino” (BRASIL, 2007, p. 9). Portanto, se o direito à escola já foi garantido para grande parte da população, segundo o MEC, falta ainda que ele seja realizado na rede regular de ensino para todos os alunos – compromisso que foi afirmado no Fórum Educativo Mundial (DAKAR, 2000 apud LERNER, 2013).

Assim, ocorre um momento de desarticulação das escolas especiais como as únicas possibilidades de inserção escolar para as crianças com necessidades educativas especiais. Nesta perspectiva, os serviços das redes especiais passam a ser considerados complementares aos serviços da rede regular de ensino.

Essa concepção aparece explícita na “Resolução Federal nº 4/2009”, que tornou obrigatória a matrícula de crianças com necessidades especiais nas classes comuns do ensino regular. É neste contexto que é proposto o dispositivo de apoio chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE), entendido como um recurso de acessibilidade e de estratégias para eliminar barreiras à aprendizagem do aluno, e que tem uma função complementar ou suplementar à formação dos alunos que antes eram o público alvo da educação especial. O AEE deve ser ofertado, prioritariamente, em “salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (BRASIL, 2009).

A oposição entre o ensino regular e o ensino especial não se encerra com a mudança na legislação brasileira. Ainda que as diretrizes políticas atuais reforcem o movimento da inclusão escolar “para todos”, é muito comum vermos posições diversas entre as escolas, famílias e



profissionais. Que uma criança tenha direito a frequentar a rede regular de ensino, isso não significa que esse seja o seu único destino possível. Sabemos que existem casos em que “A Inclusão” – tomada como um enunciado jurídico que funciona ao modo de uma injunção – pode ter um efeito desorganizador para um professor ou uma criança. Portanto, viabilizar a inclusão do João, da Mariana, do Pedro, etc. é considerar cada caso em particular, e não a sua oposição à Exclusão<sup>13</sup>.

Segundo Lerner (2013), é possível notar principalmente duas tendências no interior desse campo: “a primeira delas diz respeito à certeza da necessidade de inclusão de todas as crianças na escola, enquanto a outra aponta para as falhas na viabilização desse projeto. Com isso, cria-se um campo de oposição entre a intenção e a realidade” (LERNER, 2013, p. 24). Vemos os entusiastas da inclusão escolar se articular a partir de um discurso queixoso que faz referência a uma carência diante de um ideal: são cursos de formação que faltam, materiais pedagógicos que são inadequados, o número de alunos em sala de aula que é excessivo, e assim por diante. Não questionamos a veracidade desse discurso, mas entendemos que ele produz um curto-circuito a partir da repetição da queixa. Neste modo de organização discursiva, não há saída possível. Se o ideal é o único parâmetro, então todo o restante possível torna-se dispensável porque impotente.

Segundo esse raciocínio, haveria medidas ainda a serem tomadas a fim de se atingir o ideal. Medidas essas que, geralmente, espera-se que venham de fora: o ajuste das condições físicas da escola ou a formação dos educadores. Alguns autores de orientação psicanalítica estabelecem uma crítica a essa leitura da inclusão escolar, sublinhando a existência de um para além do contratado no serviço educativo: não se pode administrar ou gerir o laço entre as pessoas.

Voltolini (2004) afirma que atualmente há uma ênfase no tratamento jurídico da questão, ou seja, “trata-se de legislar, estabelecer limites e especificações sobre um dado assunto que envolve um laço entre os indivíduos. E esse legislar deve prescrever princípios gerais, normativos, e não flexíveis, às idiossincrasias” (VOLTOLINI, 2004, p.93).

Assim, segundo o imperativo de inclusão escolar, busca-se agregar indivíduos em grupos sem levar em questão quem são os seres humanos agregados e quais suas possibilidades de encontro com o outro. Deste modo, entendemos que esse funcionamento nada quer saber sobre o

---

<sup>13</sup> Exclusão, com maiúscula, é empregada por Voltolini (2004), ao referir-se à prevalência da ênfase jurídico-administrativa na abordagem dos impasses no processo de inclusão escolar.

desejo, seu objeto é a dita necessidade (educativa especial), que se apresenta como mais administrável e passível de contrato. Sair do plano do desejo para o eixo biológico das necessidades – recalçando a formulação singular que cada sujeito tem do problema – parece ser a saída encontrada por esse discurso tecnocientífico da inclusão escolar, que se volta apenas ao tratamento do ideal, e não do real da sala de aula.

Deste modo, ao se acreditar que apenas as medidas administrativas dariam conta de incluir os excluídos, promoveu-se um sacrifício da realidade. Segundo Voltolini (2005), por um lado, a criança é colocada no front de uma batalha política ou ideológica, por outro, os professores são impedidos de falar de suas angústias diante do desafio de incluir e educar, em nome do politicamente correto. Isso inevitavelmente conduz à produção incessante de queixas e à busca por conhecimentos especializados na inclusão escolar, que vêm no lugar de uma verdade recalçada deste profissional (VOLTOLINI, 2005).

Assumir que a inclusão é não-toda, segundo Voltolini, é admitir que há um resto pulsional, um resto de subjetividade ali mesmo onde se supõe apenas conhecimentos técnicos e científicos a serem administrados. Segundo Antelo (2005), prioriza-se na educação o trabalho de gestores e empreendedores que satisfazem necessidades: “a discussão sobre o educativo hoje parece se restringir ao reduzido campo de eleições, decisões e competências individuais ou aos requerimentos e particularidades de uma época, de um usuário, de um cliente ou consumidor” (ANTELO, 2005, p. 176, tradução nossa).

Nesta mesma linha, Voltolini (2001) afirma que a questão da inclusão escolar através do tratamento jurídico visa um saber já sabido, em outras palavras, busca-se problemas administráveis que possuam respostas já preparadas de antemão. Pode-se oferecer um atendimento no contraturno com um professor de apoio? Pois então é esta a necessidade do aluno. O professor pede um curso de capacitação? Aqui está... Assim, fabrica-se a ilusão de que a ciência possui todas as respostas. Neste tipo de medida, escuta-se o pedido do professor, mas não o seu pedir. O pedido é solucionável, o pedir não, pois está atravessado de maneira irremediável pela posição subjetiva de seu enunciador. Nesta organização discursiva que responde ao pedido do professor com um curso que possa instrumentalizá-lo, evidencia-se o desejo de não saber absolutamente nada, deseja-se apenas que as coisas andem (LACAN, 1969-70/1992) e que continuem funcionando. Dai a ideia de que, mesmo que se siga a lei e se coloque a criança dita

com necessidades educativas especiais na escola regular, pode ser que nada de educativo ali ocorra, já que “há ato educativo na medida em que não se ensina para aquele que vem comprar, para aquele que necessita” (ANTELO, 2005, p. 176, tradução nossa).

É diante dos impasses na inclusão escolar que começam a surgir, nos últimos anos, políticas públicas que buscam reforços para a empreitada inclusiva a partir da entrada de novos profissionais. Uma delas é a lei nº 12.764, de dezembro de 2012, que institui a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista”. O texto foi um marco no tema, pois localiza o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no campo das deficiências, e, com isso, sugere uma saída do tratamento do autismo pela saúde mental em direção ao campo da reabilitação<sup>14</sup>. No que se refere ao trabalho das escolas com essas crianças, é dito que: “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012). Mas quem seria esse acompanhante e que tipo de trabalho realizaria são perguntas cujas respostas não constam no documento.

Nas escolas públicas do Município de São Paulo existe a figura do Auxiliar de Vida Escolar (AVE), que, segundo a portaria nº 2.963 de maio de 2013, tem como função oferecer um suporte à escola no âmbito dos processos inclusivos. O AVE, de modo geral, acaba por desempenhar um papel de caráter funcional ou operativo, como podemos ver em algumas das funções descritas que destacamos: esse profissional deve “auxiliar nas atividades de higiene, troca de vestuário e/ou fraldas/absorventes, higiene bucal durante o período em que o aluno permanecer na escola, inclusive nas atividades extracurriculares e dias de reposição de aulas”; “acompanhar o aluno no horário do intervalo, até o local apropriado para a alimentação, auxiliá-lo durante e após a refeição utilizando técnicas para auxiliar na mastigação e/ou deglutição, realizar sua higiene encaminhando-o, a seguir, à sala de aula”; “zelar pela higiene e manutenção dos materiais utilizados para alimentação e higiene do aluno”, etc. O papel do AVE refere-se prioritariamente a atividades de “cuidados” com a criança, não havendo um trabalho em parceria

---

<sup>14</sup> Apesar da extrema importância da discussão sobre a inclusão das pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Autista na categoria de deficientes, não nos deteremos sobre ela neste momento. Sobre isso, a psicanalista Ilana Katz nos fornece importantes considerações em entrevista concedida à Revista Vínculo. Cf: <https://psicanaliseautismoesaudepublica.wordpress.com/2014/03/12/entrevista-iv-ilana-katz-revista-vinculo/> (acesso em 15 de dezembro de 2015).

com a equipe pedagógica ou relacionado ao âmbito educativo, algo que fica explícito no seguinte trecho do decreto: é função do AVE

permanecer, durante o período de aula do aluno, fora da sala, aguardando que seja solicitado para realizar suas funções, exceto no caso de haver solicitação do professor ou da equipe gestora para acompanhar o aluno na sala de aula, durante o desenvolvimento das atividades escolares (exclusivamente no que se refere aos cuidados do aluno) (SÃO PAULO, 2013).

Deste modo, vemos que começa a ocorrer a entrada de um profissional para servir de suporte aos processos inclusivos, ainda que essa pessoa não esteja referida ao campo do tratamento ou da educação do aluno. Sua função mais se assemelharia ao trabalho de um cuidador do que de um educador ou um acompanhante terapêutico – nos moldes como esse profissional surge no contexto da Reforma Psiquiátrica.

Neste mesmo decreto, de maio de 2013, há a regulação da função do estagiário de Pedagogia nas escolas do Município de São Paulo. De acordo com o texto do decreto, sua função não estaria ligada especificamente aos alunos com necessidades especiais (como o AVE), embora o estagiário deva “dar assistência individual durante as atividades para aqueles alunos que evidenciarem maior necessidade de apoio” (SÃO PAULO, 2013), e seja orientado pelo Coordenador Pedagógico da escola, pelo professor e pela equipe do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI).

Assim, vemos no âmbito público a entrada de profissionais de fora da escola para apoiar a escolarização de crianças ditas com necessidades educativas especiais. As descrições das funções atribuídas ao AVE e aos estagiários de Pedagogia trazem à tona a necessidade de que sejam discutidos os processos inclusivos e de que novos profissionais possam estar engajados nessa reflexão, dada a sua complexidade.

No que se refere ao ensino particular, a inserção da figura do acompanhante terapêutico, do mediador, do tutor, do professor de apoio e de outros nomes possíveis para este que desempenha uma função de auxiliar o processo de inclusão escolar, tem ocorrido de maneira acelerada nos últimos anos. Ainda que muitas vezes desempenhem funções diferentes de acordo com a posição da escola, com a formação do profissional e com a forma como é contratado (seja pela escola, seja pela família ou pelo Município), esse serviço está sendo solicitado, e é de extrema importância que possamos refletir sobre ele.

Há uma lei bastante recente, nº 13.146, de julho de 2015, que institui a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”, na qual se sublinha o dever da escola em ofertar “profissionais de apoio escolar” aos alunos portadores de deficiência. Há um parágrafo dirigido às escolas particulares em que se afirma estar “vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações” (BRASIL, 2015). Isso coloca uma questão importante para o trabalho que será realizado por esses profissionais que acompanham as crianças com necessidades educativas especiais na rede particular de ensino. Quem financia o trabalho geralmente faz um contrato e estabelece em que bases se dará o trabalho. Sobre essa discussão não podemos nos abster quando falamos do Acompanhamento Terapêutico na escola. A que demanda responde o at na escola? Para refletirmos sobre essa pergunta será importante considerar quais discursividades estão em jogo na escola.

## **2.2. Saberes sobre a criança na escola: o discurso tecnocientífico**

Maud Mannoni, em sua obra intitulada *Educação Impossível*, trabalha a ideia de que a educação, para além de possuir um estrutural impossível (FREUD, 1925/1996, 1937/1996), teria se tornado de fato impossível, uma vez que não são questionados os ideais ali impostos. É deste modo que a autora propõe uma crítica à pedagogia e ao sistema educacional da década de 1960 e 70 na França. Além de ter sido psicanalista de crianças, Mannoni criou a Escola Experimental de Bonneuil, onde recebeu crianças excluídas do sistema regular de ensino, e construiu um trabalho importantíssimo ao mostrar que há uma recusa do ato educativo quando a educação é tomada pelo discurso pedagógico hegemônico.

Nessa obra, Mannoni estabelece uma distinção entre o ideal de educação e a educação ideal, deixando recair a crítica sobre a segunda. A autora inicia o livro contando dois casos que enfatizaram a educação ideal, e ressalta o seu caráter violento: o exemplo de Daniel Paul Schreber e de Kafka. No primeiro, um pai muito severo exige a realização de um ideal para o rapaz, que não teve outra saída a não ser o delírio; Schreber era amado ao preço de não ser, ou melhor, ao preço de se deixar ser inteiramente governado pelo pai. Já no segundo caso, o pai deixa uma ilusão de liberdade para o filho (Kafka), que não encontra outra resposta a não ser o mutismo; como o pai era o educador perfeito, ao filho só restava a opção de se calar, com medo

de perder seu amor. Neste sentido, tanto na educação autoritária, quanto na progressista haveria uma coerção, manifesta ou velada, que persuadiria a criança a agir como se o estivesse fazendo de acordo com o seu próprio consentimento, quando na verdade ela não teria uma possibilidade real de escolha.

Mannoni enfatiza o caráter mítico de uma pedagogia que faz do mestre-pai o depositário do saber e do aluno-filho o ignorante a ser ‘salvo’ por sua falta de cultura. Assim, vemos que, se não há um “vazio” de onde possa surgir a palavra e o desejo da criança, a educação tende a falhar. Por isso a autora acaba colocando esse tipo de procedimento do lado da ortopedia e não da educação. Junto ao movimento da instituição escolar para manter a “máquina girando”, corre-se o risco de se expulsar do sistema pedagógico essa verdade da criança, que retorna sob a forma de sintoma e se exprimirá na delinquência, na loucura e nas diversas formas de inadaptação (MANNONI, 1988, p. 44).

Renata Petri (2003), em sua dissertação de mestrado, partindo das ideias de Mannoni, reforça a distinção entre a educação ideal e o ideal de educação:

A educação ideal é um mandato imaginário, que pretende ter respostas para tudo, não há espaço para o imprevisto, para a criação, enfim para o desejo, quem recebe o mandato fica no lugar de objeto que deve completar o Outro mandante. O ideal de uma educação é de ordem simbólica, articula uma demanda que é enigmática, tem proibição, abrindo a possibilidade para o desejo, para o imprevisto, para o imprevisto, para o surgimento do sujeito (PETRI, 2003, p. 25).

Rousseau, no século XVII, iniciou a preocupação sobre como conduzir a criança através da educação. Segundo o autor, para ensiná-la, é preciso antes conhecê-la. “Observai bem vosso aluno antes de lhe dizer a primeira palavra [...] o médico sábio não dá estouvadamente receitas à primeira vista, mas primeiro estuda o temperamento do doente antes de lhe prescrever qualquer coisa” (ROUSSEAU, 2004, p. 98). Rousseau, nesse momento, está às voltas com o conceito de criança, que servirá para pensar uma mitologia da infância “pura”, isto é, a ser salva da contaminação dos adultos, e, para fazer isso, propõe uma investigação da educação e da criança que é educada.

Mannoni se interessa pela obra de Rousseau e afirma que o autor, antes de traçar uma imagem de educação ideal, nos fornece meios de pensarmos sobre o ideal de uma educação, isto é, sobre aqueles ideais simbólicos organizados em torno de uma carência, de uma falta, que nos leva à dimensão do impossível. Rousseau estava interessado em pensar sobre a relação que o

adulto estabelece com a criança – que, segundo ele, viria a se educar por si mesma. Em contrapartida, a pedagogia moderna toma a educação como ideal, o que significa subordinar o fazer a uma imagem pré-estabelecida, proibindo toda e qualquer contestação da criança. Em outras palavras, tomar as reflexões de Rousseau como uma educação ideal a ser alcançada nos leva a colocar uma imagem ideal na dianteira do desejo do sujeito - tanto do sujeito que educa quanto do sujeito que é educado. É aí que, segundo Mannoni, a educação torna-se efetivamente impossível.

Rousseau, ao afirmar que era necessário observar a criança a quem o preceptor educaria, referia-se a cada criança e não a “A” criança, tomada em um sentido genérico e abstrato. No entanto, na tentativa de se desenvolver teorias sobre como educar, corre-se o risco de tomar o ideal de uma educação como uma educação ideal a ser seguida. Assim organiza-se o discurso pedagógico: toma-se o outro como objeto de estudo e de aplicação de teorias. Nesta linha, conhecer a criança, adequando nossa ação ao que sabemos dela, tornou-se a paixão que anima o espírito pedagógico até os dias atuais (VOLTOLINI, 2011).

Sabemos que a ciência não funciona no particular, mas no geral. É então a partir da pergunta de como a criança aprende que pode ser desenvolvida uma série de prescrições pedagógicas sobre o melhor modo de o professor conduzir seu aluno. Na tentativa de alcançar esse fim, a pedagogia tem se servido cada vez mais de conhecimentos psicológicos, já que o psicólogo é aquele especialista que sabe sobre o modo como uma criança aprende e sobre como é possível adequar suas capacidades individuais às exigências sociais e pedagógicas. Lajonquière, ao cunhar o termo *discurso (psico)pedagógico hegemônico*, analisa esse tipo de discurso caracterizado por uma premissa totalizante que se apoia em um cientificismo psicológico. Segundo o autor, tal discurso atua na contramão do ato educativo, já que favorece a psicologização do cotidiano escolar e se sustenta na tese da adequação entre a intervenção do adulto e as capacidades inatas do aluno (LAJONQUIÈRE, 2009).

Lajonquière defende que a escola possui uma tendência a se tornar anti-educativa, como se houvesse uma renúncia do ato de educar, em prol dos saberes adquiridos pela ciência em nome da pedagogia, já que: “as ilusões (psico) pedagógicas visam abortar a possibilidade de que hajam efeitos educativos ou subjetivantes” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 22). O autor afirma que no Brasil ocorre uma renúncia das possibilidades educativas de maneira semelhante à descrita por Maud

Mannoni. Isso significa que aqui a demanda educacional revela-se desproporcional para algumas crianças e adolescentes, de tal maneira que não há um “vazio” no qual a criança construa a sua demanda e acesse o seu desejo de aprender. O que temos é um excesso de exigência de que a criança encarne o ideal do educador, que funciona como um “trator pedagógico”, condenando-a à inibição intelectual ou à repetição ecológica de conteúdos escolares (LAJONQUIÈRE, 2009).

Ainda segundo Lajonquière, no que se refere às crianças com as ditas “necessidades educativas especiais”, atualmente assistimos à consolidação do sistema de cuidados paralelos, sejam eles médicos ou psicopedagógicos, que são alimentados pelas ilusões científicas de tal modo que a criança sob o mote de criança “incluída” acaba não tendo a oportunidade de se educar – ainda que algumas adquiram automatismos que por alguns são considerados conquistas educativas. Deste modo, temos que “quanto mais inflacionada está a dimensão psicopedagógica, mais fica comprometida a educativa” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 25).

Entendemos que a dimensão psicopedagógica a que se refere o autor poderia ser substituída por toda e qualquer teoria científica que se oferece como técnica para o fazer do professor. Nesta perspectiva, sustentamos que o discurso (psico)pedagógico hegemônico cunhado por Lajonquière está inserido em um campo discursivo mais amplo que chamaremos de discurso tecnocientífico.

O termo tecnocientífico explicita a referência à dimensão técnica do discurso científico que permeia o terreno escolar, principalmente no campo da educação inclusiva. Lebrun (2004) analisa esse discurso na atualidade, ressaltando a valorização da eficácia e o primado da técnica: “só resta aprender a ‘gerir’ da melhor forma sua eficácia, a valorizar sua gestão. Permite poupar-se da criação e da invenção” (p. 102). É notório que o discurso tecnocientífico possui a marca de um pragmatismo no qual se pretende responder o mais rápido possível à pergunta do “como fazer?”. Lacan (1969-70/1992) denomina essa modalidade de saber como “a fantasia de um saber-totalidade” (p. 33). O que se exacerba são as certezas advindas das técnicas, isto é, ao “deve-se” ou “não se deve” fazer, deixando pouco espaço às interrogações e às criações singulares.

Ao retirar um postulado teórico de seu enunciador, isto é, de seu lugar de enunciação, corre-se o risco de se diluir sua potência no que se refere ao saber, tornando-o o que chamamos de “saber dos enunciados” (LEBRUN, 2004, p. 110). É um saber sem a marca do sujeito que o



produziu. Nesta perspectiva, o autor (ou mestre) é silenciado para fazer falar o enunciado. Lacan nos alerta (1969-70/1992): “Não pensem que o mestre está sempre aí. O que permanece é o mandamento, o imperativo categórico. *Continua a saber*. Não há mais necessidade de que ali haja alguém. Estamos todos embarcados, como diz Pascal, no discurso da ciência” (p.111, grifos do autor). É deste modo que, na perspectiva da educação, o lugar de mestre acaba sendo ocupado com frequência pelo saber científico.

O discurso tecnocientífico está presente nas escolas de diversas maneiras. Atualmente, é bastante comum que professores ou coordenadores solicitem à família que faça uma avaliação da criança com um “especialista”. O especialista seria aquele profissional de um campo externo à escola, que tem sido cada vez mais convocado a entrar na instituição escolar para dizer “como fazer” a dita inclusão escolar. O “como fazer” é uma resposta rápida e eficiente que tampona qualquer interrogação ou buraco do cotidiano educacional (SILVA, 2016). Há a expectativa por parte dos profissionais da escola de que um diagnóstico proferido pelo especialista possa lhes oferecer a metodologia correta para, enfim, poder sair da ignorância, tanto eles quanto o aluno. Como acompanhante terapêutica de Alícia<sup>15</sup>, vivi uma experiência interessante a respeito desse tema com a professora da menina.

*Através de um convite da mãe de Alícia, eu e a professora da garota fomos assistir a um curso de alfabetização para crianças autistas, em uma famosa instituição associada a pessoas com autismo na cidade de São Paulo. Foi uma experiência importante para a professora de Alícia, que, em um primeiro momento, estava muito animada por finalmente receber alguma orientação sobre como alfabetizar sua aluna diagnosticada com autismo.*

*Já na primeira hora de curso recebemos a instrução de que, durante o momento de aprendizagem, sempre que a criança fizesse algo “inadequado” ou que não tivesse sido proposto pelo adulto, ele não deveria dizer nada. A indicação era que o adulto apenas retirasse as mãos da criança e prosseguisse com o trabalho. Neste momento a professora de*

---

<sup>15</sup> Nome fictício.

*Alícia olha para mim e diz em voz baixa: “eu não vou trabalhar assim com a minha aluna”.*

*Em outro momento do curso, diante das atividades apresentadas como propostas de trabalho para o período de alfabetização, a professora comenta em voz baixa comigo: “esse tipo de atividade com a Alícia não vai funcionar, ela vai ficar entediada e sairá da sala”.*

*Após o curso pudemos conversar e foi interessante perceber a modificação de posição da professora. Se em um primeiro momento ela estava ansiosa, pois acreditava que entraria em contato com o “como fazer” de sua prática com a aluna, após o curso sua percepção havia mudado. “Deu para ter algumas ideias com esse curso, mas tem muita coisa que eu sei que não vai funcionar com a Alícia e que não tem nada a ver com o modo como eu trabalho”, me disse a professora.*

“Eu sei que não vai funcionar” é algo que se fundamenta a partir da experiência daquela professora com a criança. Um encontro singular. Temos aí um saber do lado do mestre, isto é, da autoridade, que só pode advir se o professor se reconhecer como autor de sua prática. As instruções fornecidas pelo curso referem-se a um fazer em nome de um dito já pré-fabricado, isto é, de um enunciado científico produzido fora da experiência com o aluno, que se supõe legítimo através da etiqueta do especialista.

Lebrun é taxativo ao dizer que “cada um deve se autorizar (e responsabilizar-se) num julgamento, não podendo remeter exclusivamente ao saber dos expertos” (LEBRUN, 2004, p. 213). É a partir desta autorização que se funda o ato educativo. Autorizar-se pelo próprio saber pode sim comportar uma cota de não saber. O discurso tecnocientífico ganha espaço no meio escolar justamente porque funciona como uma resposta imediata diante da dificuldade do professor em suportar o não saber sobre a educação. A esse respeito, Silva questiona:

*Se os atores da educação – a família e a escola – não puderem suportar o não saber, como poderão transmitir o desejo de saber? E ainda: se a família e a escola não se autorizarem a educar – em nome próprio e não subjugadas ao saber especializado – como vão transmitir as heranças simbólicas? (SILVA, 2016, p. 115).*

A questão que se coloca é: quem sabe? “Se o médico produziu um diagnóstico sobre aquela criança, certamente ele saberá mais sobre ela do que eu”. Esse é possivelmente o raciocínio que o professor realiza, e que, ao fazê-lo, estará contribuindo para a crise diagnóstica na escola. O que ocorre é que o professor, diante da avalanche de saberes tecnocientíficos, se coloca em um lugar de *mero funcionário do saber*<sup>16</sup>, como se ele se destituísse do lugar discursivo do mestre – que é em quem supomos o saber.

Ao se identificar com o discurso hegemônico das especialidades, portanto, o professor desresponsabiliza-se por suas palavras. Seu ato não se sustenta por um desejo em nome próprio, que seria indispensável para a constituição de um sujeito do desejo que se perguntaria *o que querem de mim?*, deixando assim a criança paradoxalmente sem referências para sua entrada no discurso (PETRI, 2003). Lembremos que, no texto *Nota sobre a criança*, de 1969, Lacan nos fala que o que da família interessa à psicanálise é tão somente o “irredutível de uma transmissão: a de um desejo que não seja anônimo” (LACAN, 1969/2003, p. 369). Se se educa tanto na família quanto na escola, então um “desejo” em nome da Ciência seria um risco para a fundação desse sujeito que é educado.

Diante desse contexto, nos perguntamos: de que outro modo o acompanhante terapêutico pode estar na escola que não pela via do discurso do especialista?

### **2.3. Quando o discurso da saúde entra no campo escolar**

Como vimos, não há uma legislação sobre a função do acompanhante terapêutico que atua em escolas, mas nem por isso essa prática deixa de aumentar a cada ano. A demanda de escolas e famílias por esse serviço tem crescido pela possibilidade de crianças, que antes estavam excluídas do ensino regular, de compor o grupo escolar. Assim, convoca-se um agente da saúde mental para estar no território escolar. Mas que trabalho seria esse? A inserção de um agente da área da saúde no campo da educação possui uma história que pretendemos brevemente resgatar, a fim de refletir sobre as consequências do encontro dos campos da saúde e da educação.

Maria Helena Souza Patto dedicou-se ao estudo sobre a inserção do psicólogo no âmbito escolar. Na década de 1980, ela escreveu sua tese de doutorado, intitulada *Psicologia e*

<sup>16</sup> Termo utilizado por Christian Dunker, na I Jornada de Fonoaudiologia, Educação e Psicanálise, que ocorreu dia 2 de outubro de 2014, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP).

*Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar* – que se tornaria um livro lançado em 1984 –, na qual demonstra o caráter ideológico da inserção dos psicólogos nas escolas para a manutenção de uma ordem política e social estabelecida por uma minoria. A autora aponta o nascimento da Psicologia Diferencial, cujo principal alvo era o de legislar, apontar, organizar e legitimar a diferença entre sujeitos sobre os quais o liberalismo apoiou-se para justificar as desigualdades sociais (KUPFER, 2005).

De acordo com Patto, houve três momentos importantes na história brasileira que marcam a inserção da psicologia no terreno educativo. O primeiro foi a fundação do Laboratório de Pedagogia Experimental da Escola Normal Secundária de São Paulo, em 1914, em que cabia à psicologia fornecer métodos e princípios nos quais se apoiaria a “arte da educação”. “Para melhor cumprir sua finalidade, a pedagogia necessita de instrumentos de medição que lhe permitam assimilar e aplicar uma psicologia racional, positiva e científica” (PATTO, 1984, p. 9). Tínhamos ali, portanto, uma prática psicológica de laboratório na qual se desenvolveram os trabalhos de psicofísica e psicométrica. O segundo momento ocorre em 1938 com a primeira Clínica de Orientação Infantil junto ao Serviço de Inspeção Médico Escolar do Instituto de Higiene de São Paulo, criado por Durval Marcondes. Ali não eram feitos testes de inteligência ou aplicadas técnicas projetivas de personalidade como no Laboratório de Pedagogia Experimental, o que ocorria eram atendimentos psicoterapêuticos individualizados para o aluno, “visto como portador de características pessoais incompatíveis com a aprendizagem e o ajustamento escolar” (p. 10). Essas clínicas detinham-se, então, em uma investigação de problemas psicológicos localizados nos alunos, não se questionava a relação professor-aluno, os métodos, os conteúdos ou qualquer outra dimensão extrapsicológica do problema. “Cabia aos serviços terapêuticos levar a criança a adquirir condições de adequar-se a exigências escolares não questionadas ou trabalhadas” (p. 11). O terceiro momento ocorre em 1954 com o serviço de Higiene Mental do Estado, que criou clínicas psicológicas que giravam em torno do diagnóstico e do tratamento de distúrbios fonoaudiólogos, psicomotores e emocionais.

Um trabalho realizado predominantemente na escola ocorre a partir de 1975 com a instalação de gabinetes de psicologia clínica que atuavam junto à rede de escolas públicas de São Paulo, “partindo do pressuposto básico de que os problemas de aprendizagem e de ajustamento escolar se encontravam predominantemente *no aprendiz*” (PATTO, 1984, p. 12, grifo da autora).

O início do século XX é marcado por uma forte influência do movimento higienista. A Liga Brasileira de Higiene Mental traz a ideia de que o Brasil degradava-se moral e socialmente devido aos seus vícios, da ociosidade e da miscigenação do povo brasileiro. A prevenção eugênica surgiu para os psiquiatras como o instrumento mais rápido e eficaz para sanar a situação (COSTA, 1980). Assim, os psiquiatras, tomados por essa concepção de prevenção, “endossaram os preconceitos culturais da época e assumiram o papel de mandatários da ordem social” (COSTA, 1980, p. 18). Grosso modo, é neste contexto que todo o aparato de saúde pública volta-se para uma ideia de prevenção como disciplinamento dos indivíduos, através de uma proposta de higiene do corpo social.

A psicologia, como um ramo da saúde, é permeável às influências culturais e políticas de determinada época, e acaba por fundamentar projetos de saúde e educativos que têm como pressuposto o caráter preventivo que destacamos brevemente acima. Portanto, os três marcos históricos da psicologia no campo educativo, propostos por Patto, ocorrem em um contexto em que as ideias higienistas tinham uma grande influência nos meios intelectuais. Não é de se estranhar, então, que as propostas pedagógicas apareçam através de uma forte aliança com psicólogos que se propunham a fazer uma “limpeza” dos alunos *com* problemas.

Movidos pelo desejo de controle do processo de aprendizagem, os intelectuais higienistas propunham uma escola cuja finalidade última seria produzir “sujeitos obedientes e produtivos realizando o sonho de conhecer a natureza humana para melhor controlá-la e para colocá-la a serviço da dominação dos homens. E, para tudo isso, a Pedagogia contava com contribuições importantes da Psicologia e da Psicanálise” (COUTINHO, 2007, p. 25).

Deste modo, entendemos que, no início do século passado, houve um momento na história de nossa educação em que a psicologia foi um instrumento valioso para a manutenção de determinadas práticas que estavam calcadas em uma concepção de “problema” na qual toda solução consistia em avaliar e tratar a criança. É deste modo que o psicólogo aparece na educação como o salvador dos males presentes nas crianças, corroborando para a psicologização da educação. Patto (2000), a respeito dessa Psicologia Científica que justifica a exclusão escolar de quase todas as crianças avaliadas, afirma que:

Os laudos geralmente apresentam uma criança abstrata, sempre a mesma, desenhada com técnicas limitadas e um ou outro chavão teórico [...]. Tudo se

passa como se o professor e o psicólogo se aliassem no pressuposto de que o aluno que não se adapta às imposições escolares é portador de alguma anormalidade, restando apenas consultar os testes, para supostamente descobrir qual (PATTO, 2000 p. 67, grifo da autora).

Patto afirma que nessa psicologização da educação, omite-se a dimensão política da instituição escolar. Ainda que haja alguma sofisticação técnico-científica, a psicologia, desde o seu início até o fim do século XX, colocou um acento naturalista, reduzindo os homens à condição de organismos a partir de um nivelamento de homens e animais. Haveria algo ali disfuncional que precisaria ser corrigido para melhor funcionar. Para essa psicologia, alvo de crítica da autora, “o homem não passa de expressão de mecanismos neurais; refém de processos biológicos, ele pode no máximo controlá-los para manter uma ordem social reduzida à condição de *habitat*” (PATTO, 2000, p. 169, grifo da autora).

Assim, entendemos a aliança entre a pedagogia e a psicologia – em seu início, fortemente influenciada pelos ideais higienistas médicos – como um dispositivo de exclusão, seja do pobre, do negro, do deficiente ou do louco. Neste sentido, novamente convocar não necessariamente o psicólogo, mas um agente da saúde mental (o acompanhante terapêutico), para atuar no campo educativo, nos parece continuar a escrita de uma história complexa e marcada por tensões. O acompanhante terapêutico entra em um campo em que está suscetível a demandas não diretamente ligadas à saúde – como a demanda de como educar uma criança –, e a concepções culturais e políticas de nosso tempo.

Se o acompanhante terapêutico entra na escola justamente para apoiar os processos de inclusão – e não o seu contrário, como fez a psicologia no início de sua prática no campo educativo –, é importante que ele possa estar advertido do histórico do encontro da saúde com a educação. Posicionar-se criticamente frente a uma prática capaz de transformar as crianças em corpos biológicos a serem disciplinados, a partir desta ou daquela técnica, é uma maneira de estar advertido. Fazer essa crítica é, inclusive, sustentar-se por uma ética psicanalítica que supõe não se tratar de organismos, mas de sujeitos que são constituídos porque inscritos em uma cultura. De acordo com Voltolini:

Desde a obra freudiana que a expressão ‘virar gente’, consagrada pelo senso comum, ganhou seu mais expressivo sentido: o de que ser homem não é atributo natural, inato, ainda que o seja sua potencialidade, mas, antes, uma construção que é sempre tributária de certas ‘condições’. E mais ainda, acrescentaríamos seguindo a perspectiva freudiana, que esta construção caminha na direção de uma

desnaturação do homem, de um afastamento do pouco que a Natureza nos dotou para a sobrevivência. Para a Psicanálise seria justamente a precariedade instintiva inicial, a vacância deixada pelo instintivo na determinação do comportamento humano que, abrindo espaço à instalação do pulsional, permite a constituição do humano segundo regras nas quais a Natureza conta pouco (VOLTOLINI, 2008b, p. 125).

É dos percalços na direção da condição humana que trata o acompanhante terapêutico, e, portanto, não da naturalização de sua condição animal como propunham os higienistas e os psicólogos influenciados por esse movimento político e ideológico. Se tal condição humana se conquista a partir da educação, então se trata de acompanhar uma educação.

#### **2.4. Demanda de Acompanhamento Terapêutico na escola?**

Como dissemos, a entrada de um agente externo à escola na instituição escolar é algo que vem surgindo devido aos impasses vividos nos processos inclusivos. Não obstante, é essencial analisarmos a que tipo de lógica uma entrada como essa se propõe a responder.

Diante do discurso tecnocientífico apresentado anteriormente, resulta que às crianças aplica-se uma noção de deficit, geralmente calcada em uma explicação de ordem orgânica. Falta algo ao seu comportamento, à sua cognição, ao seu desenvolvimento, ao seu modo de relacionar-se com os outros. Como resposta para aquilo que é entendido como deficiência, temos direções de tratamento e de escolarização, que ocorrem segundo a lógica do complemento: dar o que falta, reajustar os desajustes (GUARIDO; METZGER, 2016).

O pedido de complemento se localiza, muitas vezes, nesse contexto organizado pela noção de deficit, e é aí que parece entrar a demanda por Acompanhamento Terapêutico nas escolas. “Diante de crianças deficitárias, a escola se justifica completando seu quadro: o acompanhante parece entrar aqui” (GUARIDO; METZGER, 2016, p.154). Entendemos que, nesses casos, há um pedido da escola para que o acompanhante terapêutico tampona uma falta. Mas que pedido é esse?

Os primeiros momentos do processo de escolarização de uma criança geram muito barulho para a escola, para a família e para o próprio aluno. É comum escutarmos da equipe escolar, depois de alguns meses que a criança está frequentando a escola, que eles ainda estão “conhecendo o aluno” e que não puderam se deter sobre os aspectos “pedagógicos” – o uso de

aspas vem aqui marcar determinada leitura que desconsidera o caráter mais amplo da educação, que consiste em banhar a criança em uma cultura. “Conhecer” alguém significa entrar em contato com ele e isso gera angústia na equipe escolar diante do novo, do inesperado. É legítimo que a escola precise desse tempo.

Deste modo, a entrada do acompanhante terapêutico nesse momento inicial vem para possibilitar que o barulho se torne uma polifonia de vozes que se escutam. Tornar o barulho suportável, para a escola e para a criança. Assim, é comum que, em um primeiro momento, o at seja demandado em nome de uma necessidade administrativa: “precisamos de alguém que nos ajude a manter as coisas funcionando”. Não nos cabe questionar a necessidade institucional de que a escola continue funcionando independente dos alunos que recebe. Mas funcionando de que modo? Talvez seja essa a pergunta que o at é capaz de provocar na instituição, uma vez que é convocado.

Neste sentido, ainda que o at seja convocado a responder a uma necessidade administrativa e institucional, ele pode não ocupar esse lugar, isto é, pode simplesmente não entrar como mais uma peça na maquinaria da escola para que esta continue funcionando. Mas para intervir na escola é necessário entrar na escola, ou seja, é preciso acolher sua demanda. Uma demanda não é o mesmo que uma necessidade. A necessidade é aquilo que pode ser completamente respondido, como a fome do animal que depois de alimentado se encontra saciado. A demanda possibilita ascender à ordem do desejo, ou seja, há algo de pulsional naquele pedido que não se administra e, portanto, não se sacia. Sua satisfação será, no melhor dos casos, parcial. Neste sentido o at, tal como o compreendemos, pode entrar na escola para apontar a demanda onde inicialmente se via apenas uma necessidade. Vem, como afirma Voltolini (2014), para mostrar a face não toda da inclusão, ao manter em aberto o furo do desejo em detrimento da completude imaginária da necessidade.

O profissional que entra na escola orientado pela necessidade administrativa se coloca como detentor de um saber que falta à escola. No modo como entendemos, coloca-se como um especialista. Esse profissional está sendo demandado por equipes escolares no momento em que constata seu mal-estar diante das ditas crianças difíceis. O acompanhante terapêutico aparece como um efeito reativo a esses especialistas, ou seja, entra em um espaço que já existe. Porém, o at orientado pela psicanálise vem para transformar a queixa em enigma e não para responder uma



pergunta ou calar uma necessidade. Aliás, a pergunta quem faz é ele: “o que vocês já pensaram para receber essa criança aqui na escola?”. A pergunta vem de fora, para que a resposta e a condução do trabalho se produzam do lado de dentro. O at não conduz a educação ou a inclusão de uma criança na escola. Há algo do analítico na função do at que significa ocupar um lugar de suposto saber, para justamente desocupá-lo.

A rigor, inclusive, não diríamos que o acompanhante ocupa um lugar de saber, mas que ele faz semblante de saber diante da instituição escolar e da criança acompanhada. A respeito do acompanhamento de pacientes psicóticos, Hermann (2010) afirma a necessidade de uma presença esvaziada na função deste profissional. “O esvaziamento da presença do acompanhante terapêutico ou o semblante de presença, bem como o apagamento da voz e do olhar, permite endereçar o sujeito psicótico às ofertas de laço social” (p. 261). Concordamos com o autor no sentido de que há uma presença que tem como finalidade ausentar-se, daí a ideia de fazer semblante ao invés de ocupar o lugar de saber.

Como vimos na legislação brasileira, e mais especificamente na paulistana, agentes externos à escola têm sido convocados como apoio aos processos inclusivos. É importante que nos detenhamos no lugar que vai sendo construído na escola para esse profissional. Na legislação do Município de São Paulo, o Auxiliar de Vida Escolar (AVE) entra como um cuidador da criança incluída. Também os estagiários de Pedagogia, previstos pela mesma lei, entram como auxiliares. As discursividades estabelecem funções que, por sua vez, são influenciadas pelo lugar onde se posicionam os sujeitos. Que esses auxiliares sejam designados e se coloquem como auxiliares do professor ou do cuidado da criança não é sem efeito. É inegável a importância que eles tenham surgido para garantir a entrada de algumas crianças na escola, pelo menos em um primeiro momento. Mas de que forma seria essa entrada e com qual intuito eles permanecem é algo ainda a ser debatido.

No modo como compreendemos o Acompanhamento Terapêutico, há a incidência de uma posição de estrangeiro que o distingue destes profissionais estabelecidos pela legislação. Aqui evocamos o lugar de *êxtimo* proposto por Lacan: neologismo para indicar algo do sujeito que lhe é mais íntimo, mais singular, mas que está fora, no exterior. Apesar de o conceito de *êxtimo* ter sido utilizado por Lacan em raras ocasiões, ele parece ser uma ideia essencial no campo psicanalítico. Em *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*, Lacan vai

falar de uma “excentricidade radical de si em si mesmo com que o homem é confrontado” (LACAN, 1957/1998, p. 528). Ou seja, o centro do homem, o mais íntimo de si mesmo, está externo a ele, já que vem do Outro. Assim, compreendemos que a ideia essencial de Lacan de que “o inconsciente é o discurso do Outro” nos revela que a constituição do sujeito se articula de maneira importante ao conceito de êxtimo.

Colli (2005) utiliza-se do conceito de êxtimo proposto por Lacan para sugerir a posição de um profissional que toca o fora e o dentro simultaneamente. O lugar de êxtimo diz da função ou do lugar de quem olha de longe para bem ver (COLLI, 2005). É uma formulação paradoxal, pois se trata do que é interior, mas que se localiza no exterior. O acompanhante terapêutico, no modo como o entendemos, é alguém de fora que produz algo dentro. Produz um movimento interno relacionado ao funcionamento da escola: “de que modo você quer continuar funcionando?”, é a pergunta que ele dirige à escola.

Ainda com a intenção de distinguir a função do acompanhante terapêutico na escola das figuras propostas pela legislação paulistana – AVE e auxiliar de pedagogia –, faremos um breve parêntese para retomar um conceito caro à psicanálise que incide no modo como compreendemos o fazer do at. A posição do acompanhante terapêutico, para além de um suporte para o professor e para a escola, possui algo de constitutivo para a criança.

No *Projeto para uma Psicologia Científica*, texto de 1895, Freud formula uma primeira hipótese de funcionamento do aparelho psíquico, e fala do *Nebenmensch* – o ser humano próximo. Neste texto, Freud postula a existência de estímulos endógenos definidos como uma excitação interna que necessita de uma ação específica que atue sobre ela, uma vez que a descarga – gritos e expressão de emoções – é incapaz de aliviar essa excitação. O cancelamento do estímulo e o alívio resultante dele só serão possíveis mediante a alteração no mundo externo – por exemplo, o alimento –, que, como ação específica, só pode se efetuar por determinados caminhos. Como o organismo humano é incapaz de sozinho estabelecer essa ação específica, então:

Ela se efetua por ajuda alheia, quando a atenção de uma pessoa experiente é voltada para um estado infantil por descarga através da via da alteração interna. Essa via de descarga adquire, assim, a importantíssima função secundária da comunicação, e o desamparo inicial dos seres humanos é a fonte primordial de todos os motivos morais (FREUD, 1895/1996, p. 370).

Assim, grosso modo, a experiência de satisfação do bebê será necessariamente dependente de outro. Uma vez que ela ocorre através da ação do humano próximo, há a inscrição de uma marca, um traço mnésico no sujeito. Na próxima situação de necessidade haverá uma alucinação. A partir daí o encontro do sujeito com o objeto nunca mais se dará como na primeira vez, pois ele será atingido pela mediação de sua alucinação. É desta maneira que todo contato com o mundo se fará, de agora em diante, a partir de objetos que terão um lado conhecido e outro inapreensível (FREUD, 1895/1996).

No encontro do sujeito com seu objeto foi preciso, em um primeiro momento, a presença do Outro, de uma ordem simbólica, que o estruturasse de alguma maneira na linguagem. A partir dessa primeira experiência, seu encontro com o objeto será sempre marcado por um resto e pela impossibilidade. Essa é a concepção de realidade (do desejo) fornecida por Freud e relida por Lacan, na qual o aparelho psíquico se constitui a partir da presença do *Nebenmensch*, que chamaremos de Outro cuidador com função de fundador – já que funda uma subjetividade.

Perguntamo-nos se seria na qualidade desse Outro cuidador e fundador de subjetividade que atuaria o acompanhante terapêutico na escola. Se sim, poderíamos dizer que seu fazer alinharia-se a um trabalho educativo?

De outro cuidador parece ter sido a função desempenhada pela Madame Guérin com Victor, mais conhecido como o selvagem de Aveyron. Victor foi encontrado no ano de 1800 em uma floresta no sul da França. O garoto parecia um selvagem com cerca de 11 anos de idade: estava nu, não falava além de emitir alguns grunhidos e sons estranhos, andava de quatro e levava tudo o que pegava ao rosto para cheirar. Foi enviado para um instituto de surdos-mudos em Paris onde encontrou o jovem médico Itard, que decidiu educar o garoto e reintegrá-lo à sociedade. Assim sendo, Itard encarregou-se diretamente de sua educação moral e intelectual com o propósito de torná-lo apto ao convívio social. Para auxiliá-lo nesta tarefa, o médico contratou uma governanta, a Madame Guérin, que passou a morar junto com Victor e Itard no Instituto.

Para o presente trabalho, não nos interessa entrar nos pormenores da reeducação conduzida por Itard para tratar Victor, no entanto, nos parece interessante pensar a respeito da função desempenhada pela Madame Guérin nos cuidados do garoto. Não era ela quem possuía o conhecimento técnico sobre como educá-lo, pois esta tarefa estava restrita ao médico. Já que era médico especialista na educação de surdos-mudos, Itard tinha uma teoria, e seu aluno devia

ilustrá-la. Madame Guérin não tinha nada além de uma disponibilidade para estar com Victor nos momentos de “recreação”, isto é, quando o garoto não estava sendo reeducado pelo médico. Foi por isso mesmo que a governanta pôde reconhecer em Victor “um ser de linguagem” (MANNONI, 1988). Não à toa foi com ela que o garoto foi capaz de estabelecer generalizações no uso da língua, apesar dos esforços de Itard para que Victor o fizesse em suas aulas. Octave Mannoni (1969) nos fornece um exemplo bastante claro. Que um livro passasse de um livro específico para a classe de objetos que recebem esse nome só pode ocorrer com Madame Guérin – que não se preocupava com a pedagogia –, já que não lhe ocorreria mandar Victor procurar um livro qualquer na estante, porque isso não teria nenhum sentido nem para ela nem para ele (MANNONI, 1969). O que Itard não se deu conta é que quando alguém busca um livro, nunca é um livro qualquer, pois é a experiência que possibilita o uso da linguagem.

Itard estava surdo às solicitações de Victor e exigia do garoto que se apagasse como sujeito – “um ato de repute necessário ao triunfo da ciência” (MANNONI, 1988, p. 158). Por outro lado, a governanta, sem competência teórica, tinha “na prática uma atitude mais sensata e menos nociva” (p. 159). Deste modo, entende-se que Itard, cego por uma teoria que se sobrepunha à clínica, não viu o que era perceptível a Madame Guérin, mais disponível para receber o inesperado.

Segundo Octave Mannoni, as “infantilidades” ou brincadeiras que surgiam em Victor no momento da reeducação não podiam ser aproveitadas por Itard. Pois “o mundo sério de Itard é um mundo em que todo prazer é uma recompensa, toda pena uma punição, pois senão sem significação” (MANNONI, 1969, p. 198). Neste sentido, não havia espaço para o que não fosse útil, já que o “desejo deve-se voltar para a necessidade” (p. 198). Itard adestrou Victor, enquanto Madame Guérin brincou com o menino. Assim, compreendemos que, para Itard, não havia possibilidade de entrada de algo que fosse da ordem do sujeito. Este caso nos mostra um exemplo da enunciação sendo silenciada em nome dos enunciados da ciência da época.

Feito esse parênteses, retornemos à reflexão a respeito das figuras de apoio aos processos inclusivos. Como pontuamos anteriormente, a função descrita para o Auxiliar de Vida Escolar (AVE) nas escolas do município de São Paulo não parece guardar nenhuma relação com o que estamos chamando de função de Outro cuidador e fundador de uma subjetividade. Os “cuidados” a que se destina a prática do AVE referem-se à higienização, restringindo-se a cuidados de ordem

biológica, que não leva em consideração a subjetividade da criança. Inclusive evidencia-se na legislação uma separação intencional entre o orgânico e o mental. Ao AVE cabe apenas o cuidado com o corpo.

Segundo Mariotto (2009), haveria um paradoxo em torno da profissionalização da figura do cuidador<sup>17</sup>. Para a autora, a profissionalização insuficiente desse profissional leva a uma equivocidade entre a figura do cuidador e a função parental, e, além disso, banaliza a função que, por não ser muito bem especificada, padece de reconhecimento. É como se o cuidador fosse uma extensão das figuras parentais e não possuísse conhecimentos específicos para exercer sua prática. Por outro lado, uma profissionalização excessiva “inclina-se à produção de um discurso em que o acolhimento psíquico oferecido pelo educador assume um estatuto menos educativo – como ato constitutivo – e mais pedagógico – conforme uma ação técnica” (MARIOTTO, 2009, p. 26). Assim, a profissionalização excessiva produz certa cientificização do ato de cuidar, na qual prevalece o saber operativo em detrimento do saber inconsciente do cuidador. Dito de outro modo, quando há uma profissionalização excessiva, o conhecimento técnico sobrepõe-se ao saber constituído pela experiência de cada cuidador.

Neste sentido, arriscamos dizer que a função do AVE iria na direção de um cuidador insuficientemente profissionalizado, já que está atento apenas aos cuidados operativos e está pouco advertido dos efeitos do educar. Porém, do outro lado, como nos lembrou Mariotto (2009), está o discurso tecnocientífico, no qual se sustenta um fazer em nome de uma técnica – à moda de Itard. É diante destas questões que pretendemos formular uma prática de Acompanhamento Terapêutico na escola que tenha como norte a educação da criança e seus efeitos constitutivos, e que, pautando-se pela psicanálise, seja uma oferta da qual a escola e a criança se servem por um tempo, para logo prescindirem deste dispositivo.

Portanto, como vimos, não pretendemos promover um lugar dentro da escola para o acompanhante terapêutico, mas constatamos que já há atualmente a entrada dos “de fora” no terreno educativo. O acompanhante terapêutico surge como uma reação ao mal-estar na inclusão escolar, que tem sido silenciado pelo discurso do especialista que procura oferecer o “como

---

<sup>17</sup> Importante contextualizar que a autora, no referido texto, estabelece uma articulação entre o cuidar e o educar dentro da creche. Deste modo, sua discussão a respeito do lugar do cuidador refere-se ao espaço da pré-escola. Entretanto, tomaremos a ideia de cuidador em um sentido mais amplo, como o cuidador que atua com crianças, para que possamos refletir acerca da prática do acompanhante terapêutico.

fazer” da inclusão. Fazer falar esse mal-estar e produzir algum saber sobre ele é uma das possíveis intervenções de um acompanhante terapêutico orientado pela psicanálise.

### Capítulo 3 – Inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas a partir da psicanálise

No interior do coletivo, o psicótico apresenta-se essencialmente como o sinal, sinal como impasse, daquilo que legitima a referência à liberdade (LACAN, 1968/2003, p. 361).

Sigmund Freud, ao longo de sua obra, não desenvolveu nenhuma reflexão sistemática sobre educação. No entanto, nos dias de hoje, é frequente entre psicanalistas a produção de reflexões acerca da educação, assim como o interesse dos educadores pela psicanálise. A psicanálise, uma vez entendida não só como terapêutica, método e teoria, mas também como discurso inserido em uma cultura, levou os educadores a procurá-la, a fim de produzir outros saberes sobre o ato de educar.

Freud declarou que a sua produção a respeito da educação foi insuficiente. Apesar disso, essa referência pode ser encontrada em algumas de suas obras (FREUD, 1907/1996, 1909/1996, 1913a/1996, 1914/1996, 1925/1996, 1927/1996, 1929-30/1996, 1932-33/1996, 1937/1996).

Em seus primeiros artigos, Freud direcionou críticas à educação de sua época por considerá-la a serviço da moral sexual e religiosa. Por esse motivo, ele busca no campo da educação contribuições para suas pesquisas sobre o tratamento e a profilaxia das neuroses. É assim que Freud, em *O esclarecimento sexual das crianças*, de 1907, atribui um peso profilático à educação em relação às neuroses, a partir do pressuposto de que o educador, ao esclarecer as dúvidas das crianças a respeito da sexualidade infantil, poderia evitar o desenvolvimento da neurose. No entanto, mais tarde o autor irá observar que mesmo as crianças esclarecidas em relação à sexualidade não deixavam de lado as suas teorias sexuais infantis (FREUD, 1932-1933/1996), o que coloca por terra a pretensão profilática de uma educação sexual em relação às neuroses.

Com a teoria das pulsões e a irreconciliação das pulsões de vida e de morte, Freud percebe que a proposta de profilaxia da doença neurótica não tinha passado de uma ilusão. Essa constatação gera uma significativa reformulação no interior da teoria psicanalítica e, conseqüentemente, na sua relação com a educação. O autor, em *O mal-estar na civilização*, texto

de 1930, nos coloca diante da impossibilidade de o homem viver em harmonia consigo mesmo, já que haveria um mal-estar que nos estrutura e nos constitui. “Esse é o preço que cobra a sua humanização no interior do campo da palavra e da linguagem; esse é o ruído inevitável do processo civilizatório” (LAJONQUIÈRE, 2006b, p. 20). Diante desse impasse, Freud colocaria por terra a ideia de que a educação pudesse prevenir o homem do seu mal-estar. É neste sentido que ele chega a afirmar que a educação estaria entre as três profissões impossíveis do homem: governar, psicanalisar e educar<sup>18</sup> (FREUD, 1925/1996; 1937/1996). Impossibilidade não no sentido de que algo não possa ser realizado, mas de que não há como saber com exatidão aonde nos levarão esses atos. Nessas profissões, o controle é uma ilusão, já que a verdade é relativa ao próprio sujeito.

Freud demonstra que o mal-estar é inevitável, porque estrutural, já que “nossas possibilidades de felicidade sempre são restringidas por nossa própria constituição” (FREUD, 1929-1930/1996, p. 84); ou seja, como seres falantes, há uma impossibilidade de satisfação plena. Assim, o educar, entendido como um ato de linguagem, comporta em sua estrutura um mal-entendido, um equívoco que faz com que o adulto, ao transmitir algo a uma criança, um resto sobre, se perca.

Ainda em *O mal-estar na civilização*, de 1930, Freud nos propõe a existência de um parentesco entre o processo civilizatório e a educação de uma criança, já que ambos sustentam a tentativa de tornar comum, de produzir uma comunidade. A essência do nosso sofrimento “reside no fato de os membros da comunidade se restringirem em suas possibilidades de satisfação [...]. A primeira exigência da civilização, portanto, é a da justiça, ou seja, a garantia de que uma lei, uma vez criada, não será violada a favor de um indivíduo” (FREUD, 1929-1930/1996, p. 101-102). Portanto, tanto na educação quanto na civilização opera um acordo de renúncia pulsional em prol do coletivo.

Entendemos que tanto no civilizar quanto no educar há a perspectiva do novo em oposição ao antigo. Na tentativa de reproduzir o antigo, de modo a manter a ordem atual do mundo, se há um equívoco estrutural na linguagem, então o novo irá surgir – só assim dizemos que houve educação. E Voltolini (2011) completa: “é certo que essa civilização só pode ser

---

<sup>18</sup> Freud, em *Prefácio à juventude desorientada, de Aichhorn* (1925/1996) afirma que as três profissões impossíveis seriam: o governar, o educar e o curar. É em *Análise terminável e interminável*, texto de 1937, que o curar é substituído pelo analisar.



erigida sob a forma de colonização, já que o viés introduzido pelo Outro que ampara a pequena cria indefesa, dada a sua imaturidade, depende das particularidades de quem encarna o Outro frente à criança” (VOLTOLINI, 2011, p. 51). Ou seja, transmite-se o antigo para que surja o novo, já que, somente quando se elaborou a herança recebida desse outro, e de todas as particularidades que ela comporta, é que surge algo novo – elaboração imprescindível para não sucumbir a uma mera repetição.

Em 1932, no texto *Explicações, aplicações e orientações*, Freud escreve sobre o educar a partir de uma perspectiva adaptativa – que não significa adaptar a um status quo: “na perspectiva psicanalítica, adaptar significa favorecer o progresso do trabalho das pulsões de vida oferecendo as condições para o surgimento de uma realidade compartilhada, imprescindível para a consecução e manutenção da civilização” (VOLTOLINI, 2011, p. 59). É neste sentido que Freud dirá que adaptar a criança a uma ordem simbólica pré-existente a ela é assujeitá-la ao mundo que lhe é anterior:

Vamos tornar claro para nós mesmo qual a tarefa primeira da educação. A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. [...] Por conseguinte, a educação deve proibir, inibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história (FREUD, 1932-1933/1996, p. 147).

Nessa passagem, Freud sustenta a existência de algo inevitavelmente conservador em toda educação, trata-se de um enquadramento ou assujeitamento a uma ordem específica. Entretanto, ele assegura que essa inibição dos instintos pode gerar a neurose. Por isso, o autor não aborda mais a educação como profilaxia, mas como uma tentativa constante para encontrar um ponto ótimo que possibilite “atingir o máximo com o mínimo de dano” (FREUD, 1932-1933/1996, p. 147).

Vemos, portanto, que em Freud já é possível extrair algumas considerações sobre a educação. Depois dele, muitos psicanalistas se propuseram a pensar acerca da educação e das implicações da teoria psicanalítica para o ato de educar.

### 3.1. O educar na Psicanálise

Já é conhecido entre os psicanalistas que se aventuram pelo terreno educativo o livro de Catherine Millot, intitulado *Freud antipedagogo*, de 1987. Nesta obra, a autora procura responder à pergunta sobre a possibilidade de construir uma pedagogia analítica, e se há entre a análise e a educação algum objetivo comum. Ela responde negativamente às duas questões, concluindo radicalmente, ao final de seu livro, que a psicanálise não teria nada a oferecer à pedagogia a não ser a própria análise, que teria utilidade tanto para professores quanto para os alunos.

Entretanto, no texto *A psicanálise na clínica da infância: o enfrentamento do educativo*, de 1999, Kupfer se contrapõe a Millot ao questionar: “será que as afirmações que valem para a Pedagogia, ciência positivista do final do século passado, valem também para a Educação, entendida como transmissão de marcas do desejo?” (KUPFER, 1999, p. 99). Ou seja, o fato de haver uma impossibilidade de extrair da psicanálise uma teoria pedagógica não quer dizer que a Educação (diferindo-a da Pedagogia) não possa ser implicada pela psicanálise.

Millot, em sua pesquisa, estava orientada pelo paradigma da aplicação, isto é, procurou refletir acerca da possibilidade de a psicanálise oferecer meios e fins para a educação. Para o presente trabalho, nos pautaremos no paradigma da implicação. Segundo Voltolini<sup>19</sup>, o ato de implicar está no cerne da tarefa do analista, implicar o paciente naquilo que ele sabe sem se dar conta de que sabe, isto é, reenviar ao paciente sua própria interrogação de modo que isso tenha efeitos sobre o seu sofrimento. É deste modo que, segundo este paradigma, a psicanálise pode implicar o professor em sua tarefa de educar e, assim, convidá-lo a lidar com seu próprio mal-estar. Mal-estar estrutural porque impossível de ser dissolvido, já que se articula com aquilo que é da ordem do sujeito.

A concepção de educação de que se utilizou Millot é mais semelhante ao que hoje conhecemos como pedagogia. Pedagogia, neste sentido, é entendida como a disciplina que aplica diversas teorias científicas para empreender uma educação. De outro lado, temos, como distinguiu Kupfer (1999), uma outra concepção de educação. É sobre essa concepção ampla de educação que nos debruçaremos nesse momento.

A partir da psicanálise, entendemos o educar como um discurso social, isto é, como um

---

<sup>19</sup> Comunicação em aula da disciplina da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), em 19 de agosto de 2015.

ato de transmissão entre um adulto e uma criança, no qual se pretende filiar o segundo a uma tradição. Neste sentido, haveria uma compreensão ampla de educação para além do que ocorre na escola. Pais, familiares, cuidadores ou professores estariam incluídos no jogo do educar, o que não significa que todos esses estejam educando uma criança ao se dirigirem a ela.

Calligaris (2010) dirá que “educação e castração são, de certa forma, sinônimos: os dois termos designam processos pelos quais se pretenderia que o sujeito chegasse a encontrar um lugar possível na sociedade dos adultos” (CALLIGARIS, 2010, p. 25). Depreendemos daí que a educação estaria relacionada à inserção da criança no mundo coletivo dos homens, através da instauração de uma realidade. Esta instauração não pode ocorrer de outro modo senão por meio da castração, isto é, da limitação do gozo pleno para a possibilidade de laço com os outros. Dentro dessa perspectiva, trata-se, na educação, de permitir que haja acordos mínimos que garantam a possibilidade de estar com os outros, isto é, de se fazer laço social.

Outra definição clássica entre os psicanalistas é a de Lajonquière: “educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito usufruir um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem, a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo” (LAJONQUIÈRE, 2006<sup>a</sup>. p. 95). Permitir que o sujeito possa advir no campo da linguagem significa buscar formas possíveis de se enlaçar com os outros, independente de sua estrutura psíquica (neurose, psicose ou perversão). Mas essa aposta não seria convergente com o que chamamos de constituição do sujeito?

Há, então, na psicanálise, um alargamento do conceito de educação, uma vez que esta se estende para a inserção do bebê na cultura. Segundo Kupfer (2007):

o ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. Pode-se concebê-lo como o ato por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do infans (a criança que ainda não fala), transformando-a em linguagem. É pela educação que um adulto marca seu filho com marcas de desejo (KUPFER, 2007, p. 35).

Nesta concepção de educação, não podemos fazer uma separação muito clara entre os campos da psicanálise e da educação, já que ambos estariam referidos ao processo de constituição subjetiva. Assim, temos o processo de inscrição simbólica da criança e a construção de laços sociais como resultantes do ato educativo. Educação aqui parece estar sendo tomada em seu sentido de educação familiar, mas compreendemos que esta ideia tem importantes consequências também para a educação escolar.

Petri (2003) separa a educação em dois momentos lógicos. Na primeira educação opera a inscrição fundamental realizada pelos pais através de uma filiação simbólica, na qual há a possibilidade de criar um lugar de enunciação para a criança. Essa primeira educação se ocuparia da constituição do sujeito, e possibilitaria a inscrição da criança no campo do Outro. Na segunda educação – que só pode se dar caso a primeira não esteja impossibilitada –, ocorre a transmissão de conhecimentos revestidos de valor fálico na nossa cultura (PETRI, 2003), transmissão que ocorre entre o professor e o aluno. Apesar desta distinção, de acordo com esse texto e também com outros trabalhos (KUPFER, 2007; PETRI, 2003), a educação escolar pode ter efeitos sobre a constituição psíquica mesmo depois do primeiro momento lógico de educação, já que na escola, a partir da transmissão da cultura, pode ocorrer um ato educativo que produza efeitos de sujeito e modifique a relação da criança com o Outro.

*A Associação Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica* é uma instituição de tratamento para crianças psicóticas e autistas. Nesta instituição, trabalha-se de acordo com os pressupostos da chamada Educação Terapêutica:

Educação Terapêutica é um termo cunhado para fazer face a um tipo de intervenção no trato de crianças com problemas de desenvolvimento, é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida ou à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído. Um dos eixos da Educação Terapêutica é justamente a inclusão escolar (KUPFER; PETRI, 2000, p. 115).

As crianças “com problemas de desenvolvimento” seriam aquelas que possuem uma peculiar relação com a linguagem, de modo que a primeira educação não pôde se estabelecer completamente. Neste sentido, ir à escola, para essas crianças, significa atuar sobre a primeira e a segunda educação. Ao utilizar o termo Educação Terapêutica, a autora refere-se especificamente a estas crianças, mas entendemos que aquilo que chamamos de “efeitos de sujeitos” são consequências do ato educativo que podem ocorrer em qualquer criança ao ir à escola.

Kupfer (2007) nos dirá que os conteúdos transmitidos na escola têm como efeito a produção de identificações capazes de provocar giros discursivos que modificam a posição do sujeito. Independente de sua estrutura psíquica, a criança pode sofrer efeitos de sujeito a partir de um ato educativo. Deste modo, a transmissão de conhecimentos pode ofertar novas formas de o sujeito estar no mundo e de se dizer, independente do seu modo de se relacionar com a

linguagem. Importante ressaltar que não é objetivo da educação produzir sujeitos nos seus alunos ou “crianças saudáveis”. O professor não é um agente de saúde mental, mas pode estar advertido de que seu fazer diz respeito não só à aquisição de conhecimentos e habilidades, mas também a produções subjetivas.

Por fim, mais uma definição de educar na psicanálise. Segundo Voltolini:

O educar tem a ver com a transmissão de um traço simbólico de filiação, de uma marca que permite a um sujeito, primeiro, se erigir como sujeito, o que é diferente, portanto, da limitada configuração biológica com a qual precariamente nasceu (hominização). Depois, diferenciar-se do outro que lhe rendeu os primeiros meios de entrada no mundo (singularização). E, por último, encontrar seu lugar no meio de outros com os quais terá que administrar sua diferença (socialização). Nesse sentido, o educar apareceria mais bem definido como uma faceta do discurso do mestre, instalador de uma ordem que promove laço social, ou, se quisermos, para retomar a forma freudiana de abordar o assunto, como sinônimo de processo civilizatório (VOLTOLINI, 2011, p. 70).

Se o educar seria uma faceta do discurso do mestre – como veremos com mais detalhe adiante neste trabalho –, então não é estranho notar que os efeitos do ato de educar uma criança coincidam com o seu processo de constituição subjetiva. Filiar é inscrever a criança em uma ordem e em um mundo anterior logicamente a ela, de modo que ela possa utilizar a linguagem para se dizer ao mesmo tempo em que é dita por essa estrutura.

### **3.2. A Psicanálise na escola: uma concepção de sujeito**

Uma vez orientados pelo paradigma da implicação, tomamos a psicanálise como um discurso, e não como uma teoria mestra para uma intervenção no terreno educativo. Que a psicanálise implique a educação significa que esta possa refletir sobre o seu fazer desde dentro, e não a partir de um olhar do colonizador.

Sabemos que tanto o educar quanto o analisar estão em determinada relação com o impossível. Enquanto o educador possui uma imagem ideal de homem, o psicanalista tenta justamente fazer tal imagem sucumbir, já que supõe que ela produz no sujeito certa impotência. Neste sentido, o manejo do psicanalista não pretenderia extinguir o impossível, transformando-o em possível, mas tornar o possível visível, algo que se resumiria em “*estabelecer uma relação produtiva com o impossível*” (VOLTOLINI, 2002, grifo do autor).

É dentro dessa perspectiva que acreditamos que a psicanálise pode entrar na escola. Segundo Voltolini (2011), se Freud, em *O futuro de uma ilusão*, tinha desejado que a psicanálise pudesse proteger a educação da religião, talvez os psicanalistas hoje estejam inclinados a proteger a educação de certo discurso da ciência. É por isso que a psicanálise nada pode oferecer em termos metodológicos à pedagogia, pois é pelo avesso que ela a toma.

Seja no consultório particular, seja no Acompanhamento Terapêutico, o psicanalista ocupa uma posição ética de suposição de sujeito. Ainda que trabalhe com crianças psicóticas ou autistas, em que o que aparece de sujeito seja incipiente, dizemos que há uma crença no sujeito, uma aparição precária, porém possível, que só pode ocorrer caso o profissional se coloque ao lado das crianças e possa construir um saber com elas e não sobre elas.

Kupfer, em seu texto *O sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica*, de 2010, nos traz uma reflexão importante a respeito da compreensão de sujeito que sustentamos no nosso trabalho. O sujeito compreendido na educação sempre foi aquele da liberdade, o sujeito da livre expressão. Como dizem alguns professores: “ao escrever, o sujeito precisa expressar-se livremente”, ou “a escrita é uma manifestação de autonomia e uma afirmação do livre desejo do sujeito” (KUPFER, 2010, p. 266). No entanto, a autora recorre à etimologia da palavra “sujeito” para afirmar que o termo vem do latim *subjectum* – aquele que está sujeitado, submetido (HOUAISS, 2001 *apud* KUPFER, 2010). Mas estar sujeitado não é justamente o oposto do que querem os professores de seu sujeito aluno?

A autora segue o texto dizendo que provavelmente ocorreu com a concepção de sujeito algo semelhante ao que Freud descreve com o termo *heimlich*, no texto *O estranho*, de 1919. Ali, o que significava familiar e íntimo, ao longo do tempo, foi se transformando em oculto, sinistro e até assustador (*unheimlich*). Tal torção, sugere Kupfer, também teria ocorrido com o termo *subjectum*, tradução latina do grego *hupokeimenon*, que aparece em Aristóteles como aquilo que está deitado, subjacente, que jaz ao fundo, algo que exige a provocação da palavra para se manifestar. “Mais que isso, exige a provocação da palavra na reciprocidade, no entredois, no intervalo, que não está nem em uma pessoa nem em outra, e que define a interface na qual nos movemos para falar” (KUPFER, 2010, p. 267). Na modernidade, o sujeito protagoniza o mundo contemporâneo desde um lugar central, tornando-se fonte do pensamento e da ação. Este sujeito é o que aparece como o “sujeito agente, que toma as rédeas da operação reflexiva, busca e conhece

a verdade e é capaz de produzir efeitos sobre a realidade social e política de seu tempo” (KUPFER, 2010, p. 268). Assim, o sujeito que era sujeitado na Antiguidade torna-se agente de seu próprio discurso, ou se quiser, “mestre em sua própria casa”.

É com Freud que vemos, novamente, uma mudança na concepção de sujeito. A partir dele, o Eu deixa de ser “o mestre em sua própria casa”, já que é irremediavelmente dividido pela instalação do inconsciente. Essa é a grande descoberta de Freud que faz com que o sujeito, naquele momento compreendido como agente e livre, torne-se efeito da estrutura do inconsciente. Com Lacan, a formulação de sujeito se consolida a partir de sua influência estruturalista, quando ele afirma que o sujeito é produzido na e pela linguagem. Assim, o sujeito torna-se vazio e efeito do discurso. Deste modo, entendemos que o sujeito na psicanálise seria uma função que denunciaria um desejo desconhecido do Eu; é o sujeito que suporta a subjetividade deste Eu, portanto, ele não designa nenhuma personalidade (KUPFER, 2010). Segundo Lacan “no sujeito normal, falar-se com seu eu não é nunca plenamente explicitável, sua relação com o eu é fundamentalmente ambígua, toda assunção do eu é revogável [...]. Revogável desde que consideremos que o sujeito *se fala com seu eu*” (LACAN, 1955-1956/1988, p. 23, grifos do autor). Ou seja, o sujeito é o que aparece ali, vez ou outra, nas construções identitárias do eu.

Neste sentido, não há um sujeito expressando o ser da criança, mas uma criança na qual, vez ou outra, vemos um sujeito se expressar no choque de dois significantes. Por isso, “o sujeito surge comprometido com uma jogada que não tramou e esse é o ponto essencial em que se encontra a dimensão estruturante do sujeito através do processo inconsciente” (VALLEJO; MAGALHAES, 1991, p.13). Quem trama a jogada é o eu. O sujeito surge, ele é efeito de linguagem.

O sujeito do inconsciente de que trata a psicanálise resulta da incidência de marcas discursivas do Outro que o constituiu; ou seja, os discursos sociais, culturais e políticos, que são sustentados pelos familiares da criança, produzem uma subjetividade a partir de suas marcas. “O sujeito é a emergência dessas marcas postas em linguagem, dessas inscrições, dessa escritura originária” (KUPFER, 2010, p. 270), que podem aparecer em um sonho, em um lapso ou em um ato falho, por exemplo. Kupfer afirma ainda que é necessário que o sujeito “pegue carona” nas palavras, nos sonhos ou nos desenhos, para que apareça; ele não possui, portanto, nenhuma substância ou consistência.

Se a linguagem, portanto, é a trama que constitui o sujeito, então, a palavra será um veículo valioso para trabalharmos com nossas crianças no acompanhamento terapêutico na escola. Como possibilitar que esse sujeito emerja? Como dar-lhe voz, espaço e força para que “pegue carona” nos discursos de nossa cultura, presentes no meio escolar? A suposição de que haja um sujeito em nossos acompanhados nada tem a ver com a crença de que as crianças sejam livres e protagonistas. Supor que há um sujeito é apostar nas marcas constituintes daquela criança, em suas inscrições primordiais, de modo que sua história produza algo em nome de sua singularidade.

No *Seminário 3: as psicoses*, Lacan se detém extensamente sobre a relação particular que o sujeito psicótico estabelece com a linguagem:

Como não ver na fenomenologia da psicose que tudo, do início até o fim, se deve a uma certa relação do sujeito com essa linguagem, de uma só vez promovida ao primeiro plano da cena, que fala sozinha, em voz alta, com seu ruído e seu furor, bem como com sua neutralidade? Se o neurótico habita a linguagem, o psicótico é habitado, possuído pela linguagem. (LACAN, 1955-1956/1988, p. 292)

Neste sentido, ainda que neuróticos e psicóticos se relacionem com a linguagem de formas diferentes, ambos foram tocados por ela. E o ser tocado pela linguagem tem como efeito um sujeito.

Nesta perspectiva, supor sujeito no acompanhado significa apostar em sua relação com a linguagem, para que ele possa advir no campo da palavra e dizer algo sobre seu modo de estar no mundo. Lembrando com Lacan que “falar é antes de mais nada falar a outro” (LACAN, 1955-1956/1988, p. 48), então como tratar a relação da criança psicótica com a linguagem a partir do laço que ela estabelece com os outros? Diante dessa reflexão, traremos uma cena do Acompanhamento Terapêutico de Alícia:

*Antes a resposta de Alícia ao que sentia como invasão do outro era retirar-se. Ora retirava-se de corpo inteiro da sala de aula, chegando a passar quase todo o período escolar no parque, ora retirava-se do estar na sala concentrando-se em objetos que a detinham por vários minutos, por exemplo, montando quebra-cabeça. Era a forma como conseguia anular o outro invasivo.*



*Com o passar do tempo notamos que ela sustentava muito mais tempo dentro da sala de aula com os outros. Em alguns momentos, participava das atividades, como folhear livros ou realizar as lições. Mas o momento da roda era o mais difícil, quando ela geralmente se ausentava do grupo ou quando se sentava na roda no meu colo ou no da professora, e esparramava seu corpo, reclamava ou até mesmo gritava. Ali, porém, ela permanecia, ali parecia querer ficar.*

*Houve um dia em que ela estava na sala de aula angustiada, gritava, chamava pela mãe e falava seu próprio nome (“casa da Alícia”). Então foi até a professora, tapou sua boca com as mãos, e na sequência tapou seus próprios ouvidos. Como at, achei que deveria intervir, pois algo importante parecia estar acontecendo. Disse à professora e aos alunos que parecia que Alícia estava nos dizendo algo sobre seu mal-estar. A professora perguntou o que deveríamos fazer, e os alunos sugeriram fazermos silêncio, talvez Alícia estivesse incomodada com o barulho. Teve efeito. Alícia se acalmou, tirou as mãos dos ouvidos e topou, junto com a at, participar da atividade que a professora começava a explicar para a turma. Alícia permaneceu na classe, não precisou sair de perto dos outros. Conseguiu “dizer”, com alguma ajuda, como conseguia permanecer na sala. O outro não precisava ser necessariamente gozador, havia como barrá-lo sem anulá-lo, e conseqüentemente sem anular-se.*

Nesta cena, Alícia nos mostrou algo sobre seu encontro com a linguagem e com o outro. Estar presente no momento da “roda de conversa” lhe custava muito. O modo que encontrou para dizer isso foi chamar pela mãe e dizer de sua casa. Ir embora. Escapar daquela angústia talvez fosse o que Alícia queria. No entanto, como isso não foi possível, a menina entrou na cena com a professora. Tapou-lhe a boca, tapou seus próprios ouvidos e, a partir da resposta que os colegas lhe deram, topou realizar a atividade. Foi preciso, primeiro, tapar, para, depois disso, construir um modo de topar (estar) com os outros.

Em *Alocução sobre as psicoses da criança*, texto de 1968, Lacan afirma: “uma criança que tapa os ouvidos – dizem-nos: para quê? para alguma coisa que está sendo falada – já não está

no pré-verbal, visto que se protege do verbo” (LACAN, 1968/2003, p. 365). Neste sentido, entendemos que esta criança já demonstra certa relação com a linguagem, senão não se protegeria. Por esse motivo, podemos pensar que a recusa da palavra – que não tem nada a ver com falar ou não falar – poderia ser entendida como uma relação particular com a linguagem.

O sujeito é feito de marcas que darão a ele a direção do que for realizar em sua vida. “Essas marcas também dão o rumo da busca por objetos que venham a resolver seus paradoxos, que lhe permitam obter a ilusão da satisfação plena, que preencham a falta com que iniciou necessariamente seu percurso subjetivo” (KUPFER, 2007, p. 125). Por isso, na escola, a criança pode escolher objetos que lhe fazem sentido subjetivamente, isto é, objetos da cultura que lhe permitam se dizer de algum modo, já que a criança estará sempre implicada com aquelas primeiras inscrições que lhe deram lugar no mundo. São elas que a guiarão em sua busca por objetos. Acompanho a escolha de objetos de Alícia:

*Alícia não falava, apenas repetia as palavras que ouvia ao seu redor. Mas nem sempre, o eco de sua voz vinha apenas nas palavras que lhe produziam algum sentido. Depois de um período afastada da escola, quando voltou das férias, Alícia mostrou se interessar pela sequência dos números.*

*Era nos degraus da escada que subia e descia o dia todo que Alícia via números a serem contados. Eram também as peças de lego do colega, os algarismos do relógio, os brinquedos do parque. De repente, vimos Alícia “falar espontaneamente” através dos números. Como acompanhante de Alícia, passei a contar os números com ela, sem saber o que viria, sem pretensões pedagógicas.*

*A única palavra que Alícia não repetia era o seu próprio nome, embora Alícia se reconhecesse no próprio nome. Por exemplo, quando a chamávamos ou quando a professora escrevia seu nome em alguma atividade sua: ela prestava muita atenção enquanto a professora lia essas seis letras que lhe dizem respeito. Mas não fazia eco, as letras ainda não significavam.*

*No entanto, ao se mostrar interessada pelos números, Alícia pela primeira vez conseguiu falar de si. Em um momento de crise, na escola, quando tentou ir a uma festinha de aniversário de um grupo de crianças menores (de 2 anos), Alícia deparou-se com o “não” da funcionária da cozinha. “Lá não pode ir agora, vá ficar com o seu grupo, Alícia”. Como a garota se desorganizou com esse “não”, eu intervim. Tentei dar algum contorno, explicar-lhe o porquê de ela não poder ir e quais as possibilidades diante desse não, ou seja, tentei ajudá-la a pensar em alternativas, ao invés de simplesmente reforçar a interdição. Estava lá para ser a dupla de Alícia e não para ser eco dos funcionários da escola. Eu disse que havia entendido que ela queria ir à festa, mas que não podíamos, pois ali estavam somente as crianças de 2 anos. Surpreendentemente Alícia me respondeu: “quatro!”. Através dos números Alícia, pela primeira vez, pôde falar dela, pôde compreender a interdição e dizer que Alícia não estava na festa, pois tinha quatro anos. Sustentei isso dizendo que sim, que Alícia já tinha quatro anos, e que podíamos ir ver o que as outras crianças dessa idade estavam fazendo, ao que Alícia me deu a mão e, então, caminhamos em direção à sala de aula de seu grupo.*

A possibilidade de Alícia de se utilizar dos números para falar de si foi algo que se construiu a partir de seu próprio tempo. A escola e a at ofereceram um espaço para que a menina contasse os números tanto quanto quisesse, até que esses números pudessem fazer sentido para ela, chegando até a adjetivar ou nomear ela própria. O interessante dessa vinheta é que Alícia não escolhe qualquer elemento para se dizer, escolhe os números: um objeto de conhecimento que é compartilhado por todos os seres humanos. E, ao fazê-lo, abre-se uma possibilidade importante de laço com os outros.

Segundo Lajonquière (2009), quando a criança adquire alguns conhecimentos, acaba se parecendo um pouco com o seu mestre, isto é, acaba pertencendo àquela tradição. Alícia, de alguma maneira, filiou-se à tradição numérica e, com isso, pôde utilizá-la para dizer, mesmo que de maneira rápida e ainda incipiente, algo de si mesma. Então, de agora em diante, o mundo sempre lhe aparecerá como numerável e não há como escapar disso. De algum modo, Alícia,

apesar de não falar espontaneamente, está presa, no bom sentido, ao mundo numérico, assim como tantos outros seres humanos, e poderá em uma noite de insônia, como brinca Lajonquière (2009), contar ovelhas junto a outros insones, deixando de estar só. Assim sendo, “o conhecimento transmitido é o embrulho de uma marca de pertinência ou um *traço identificador*. Em outras palavras, trata-se de uma marca que em si mesma carrega uma dose de existência, uma conta de saber fazer com a vida, ou seja, um *savoir vivre*” (LAJONQUIÉRE, 2009, p. 168, grifos do autor).

Estamos de acordo com Lerner (2013), que afirma que recolocar a dimensão clínica do ato educativo talvez seja uma tarefa ética da psicanálise, quando tratamos da inclusão escolar. Clínica no sentido do singular, de inclinar-se para escutar o outro, de modo que se constitua um saber a partir do singular. Onde há práticas e técnicas universalizantes, poder ancorar um saber da ordem do singular é uma tarefa cara à psicanálise, e que propomos como possível a partir da inserção do Acompanhamento Terapêutico na escola.

### **3.3. Considerações sobre a clínica psicanalítica do autismo e da psicose infantil**

Faremos uma breve retomada de algumas das principais discussões, dentro da perspectiva da psicanálise, em torno do autismo e das psicoses infantis, a fim de localizar, na sequência, os impasses relacionados à inclusão escolar dessas crianças.

Os diagnósticos de psicose infantil e autismo têm uma história bastante recente no campo das psicopatologias, pois, até o início do século XX, o olhar médico não os havia retirado do grande grupo das chamadas deficiências mentais (KUPFER, 2000; BASTOS, 2012).

Leo Kanner (1943/1997) foi o primeiro a descrever o autismo como uma patologia da infância. Para ele, tratava-se de uma afecção psicogênica, caracterizada por uma incapacidade da criança, desde seu nascimento, de estabelecer contato com seu meio (ROUDINESCO; PLON, 1998). Kanner, em seu texto, descreveu onze casos de crianças que nomeou como portadoras do “distúrbio autístico de contato afetivo”, o qual procurou distinguir de uma esquizofrenia infantil, já que não ocorria “uma ruptura de relações previamente estabelecidas, não se trata de um ‘retraimento’ [...]. Existe, inicialmente, *um fechamento autístico extremo* que, sempre que possível, faz com que a criança negligencie, ignore ou recuse tudo o que lhe vem do exterior”

(KANNER, 1943/1997, p. 156, grifo do autor).

Essas crianças, segundo Kanner, apresentavam uma profunda dificuldade no uso da linguagem, e mesmo as que falavam não a utilizavam para comunicar. Havia um desvio no “uso da linguagem para se tornar um exercício de memória independente, sem nenhum valor semântico nem conversacional” (KANNER, 1943/1997, p. 158). A alimentação seria um outro campo no qual essas crianças apresentavam peculiaridades, pois esta seria a primeira intrusão vinda do exterior para a criança. Sendo assim, os pacientes de Kanner, “desejando ansiosamente rejeitar o mundo exterior, traduziam esta rejeição pela recusa da comida” (p. 160). Como exemplos disso temos crianças que vomitavam excessivamente, uma que teve que ser alimentada por sonda durante um ano, além de outras com distúrbios alimentares graves. Outra característica desses pacientes seria a repetição monótona tanto de sua fala e de seus gestos, quanto de sua rotina. Segundo Kanner, haveria uma “*obsessão ansiosa de permanência* que ninguém pode romper; [...] as alterações de ordem [...] podem levá-la ao desespero” (KANNER, 1943/1997, p. 161, grifo do autor). Seria apenas na presença de objetos que a criança poderia experimentar uma sensação gratificante de onipotência e controle, por isso esses pequenos adoravam rodar e girar objetos ou vê-los cair durante muito tempo, em uma monotonia que as outras pessoas ao seu redor não compreendiam. O autor deixou clara a potencialidade cognitiva dessas crianças, afirmando que, apesar de que em algum momento tenham sido consideradas “pobres de espírito” ou “imbecis”, possuíam capacidades admiráveis. Por fim, a característica mais marcante destes pacientes descritos por Kanner seria o modo de relação deles com as outras pessoas. Eles entravam nas salas e iam diretos aos objetos, não prestando atenção nas pessoas presentes (desde que os adultos os deixassem tranquilos e não os perturbassem), eles representavam “aproximadamente a mesma coisa que a escrivaninha, a prateleira ou o armário com os relatórios” (p. 164). A insistência do adulto em comunicar-se com a criança poderia desencadear um isolamento maior, uma crise de angústia, ou então a criança poderia responder rapidamente, tentando “livrar-se disso e continuar o que estava fazendo” (p. 164). É certo que, para o autor, a busca de um isolamento profundo dominava todo o comportamento dessas crianças.

Kanner observou que todas as crianças vinham de “famílias extremamente inteligentes” (1943/1997, p. 166). Além disso, foi ousado ao afirmar que eram raros os casos de pais e mães calorosos com seus filhos, insinuando que isso pudesse se relacionar também com os problemas

de contato daquelas crianças. Segundo Kupfer (2000), Kanner oscilou, no transcurso de seus textos, entre considerar a dimensão do orgânico na etiologia do autismo – a de uma síndrome genética – e enfatizar as relações mãe-bebê como forma de explicação.

Roudinesco e Plon (1998, p. 43) lembram que, muito antes de Kanner, o próprio Bleuer chegou a utilizar o termo autismo para se referir a um estado de algumas esquizofrenias mais graves, em que há um isolamento do mundo.

Há um extenso debate em torno do autismo, tanto no que se refere à sua etiologia quanto ao seu tratamento. Segundo Sibemberg (1998), são nos campos médico, psicológico e psicanalítico que se localizam as maiores pesquisas sobre o tema. No campo médico, mais especificamente na neurologia, tem-se buscado estabelecer as bases orgânicas do autismo infantil. Já a psicologia tem correlacionado o autismo com transtornos da linguagem. E, por fim, há o campo da psicanálise, que toma a linguagem como eixo central da constituição subjetiva para pensar a relação do bebê com o Outro como porta de entrada no campo significativo (SIBEMBERG, 1998).

É de extrema importância a consideração de Sibemberg de que, a partir do momento em que se toma o autismo como uma patologia de ordem orgânica que não possui agentes causais conhecidos, então se assume que não há tratamento curativo para o autismo, e, portanto, “as alternativas terapêuticas ficam colocadas em estratégias educacionais, técnicas comportamentais e uso de medicamentos para tratar sintomas específicos como convulsões, obsessivo-compulsivos, hiperatividade e outros” (SIBEMBERG, 1998, p. 63). Segundo o autor, a direção da cura do autismo na psicanálise “aponta seu vetor para a constituição de um sujeito psíquico que ali falta, de modo que toda aprendizagem apareça como consequência da sua inclusão subjetiva no campo significativo” (p. 65).

Mesmo entre os psicanalistas, há diversos entendimentos do que seria considerado autismo ou autismos na infância. De modo geral, entendemos que houve uma falha precoce na apresentação de referentes simbólicos e imaginários para o bebê, seja por razões fantasmáticas dos pais ou cuidadores, ou por limitações orgânicas do bebê, o que coloca a criança em um lugar de exclusão em relação às trocas simbólicas da linguagem, de modo que ela fica, assim, reduzida ao real de um corpo perceptivo não subjetivado (SIBEMBERG, 1998).

Laznik (2004) afirma que há um risco em localizar uma falha em um dos polos (no do lado do bebê ou no dos pais). A autora nos lembra de que não há um fator único causador do autismo, mas sim uma multifatorialidade:

Assim, não nos interessa saber qual é a causa do autismo, mas saber que algo produz o rompimento de um certo tipo de relação pulsional (olhar/ser olhado, etc.), um tipo de jogo pulsional que tem como chave um certo momento de gozo materno que se traduz por um riso gostoso para o bebê, por exemplo. Pouco me importa quais sejam as causas, o que sei é que se essa pulsionalidade não se estabelecer, vai haver consequências. A minha questão é a de restabelecer a pulsionalidade (LAZNIK, 2004, p. 210).

Laznik (1997, 2004) e Catão (2009) partem de Freud (1916/1996) para compreender os três tempos do circuito pulsional, afirmando que o autista não conhece o terceiro tempo. Segundo Catão (2009): o primeiro tempo é ativo, o bebê se dirige a um objeto externo no nível da pulsão oral, mamadeira ou seio. No segundo tempo, o reflexivo, o bebê dirige a pulsão para uma parte do próprio corpo tomada como objeto, por exemplo, o dedo. E no terceiro tempo é que se introduz um novo sujeito, mais comumente a mãe, para quem o bebê se exhibe, por exemplo, oferecendo o pezinho para ela beijar ou morder (CATÃO, 2009).

A partir desta compreensão do autismo, temos que o terceiro tempo, aquele do “se fazer”, não ocorre, não havendo, portanto, um impulso ativo de se fazer objeto do gozo do Outro. Deste modo, o circuito pulsional não se fecha (LAZNIK, 1997), não se constituindo propriamente o sujeito da pulsão. Segundo Laznik (1997), um futuro bebê autista não renuncia a um gozo fechado, ele deixa de incluir a mãe nesse circuito e torna impossível que haja lugar para o Outro primordial. Se o Outro não tem espaço, certamente também não sobrá lugar para os outros semelhantes.

Jerusalinsky (2012) circunscreve o autismo como sendo efeito do fracasso da construção das redes de linguagem – essas que fornecem saber sobre o mundo e sobre as pessoas – e da prevalência de automatismos que carecem de valor relacional e fazem resistência à entrada do outro no mundo da criança. No que se refere à etiologia do autismo, o autor defende que há um fracasso da função primordial de reconhecimento, que pode ou não estar associada a alguma questão orgânica. Essa função de reconhecimento seria a porta de entrada para o mundo humano, que se inicia a partir do estabelecimento de um ponto de identificação entre cada criança e seu Outro primordial. Essa identificação primária é o que marca a entrada num complexo sistema de

identificação chamado estágio do espelho, pois a partir desse momento os outros funcionam como espelho para que a criança contemple os múltiplos efeitos da sua presença no outro. Dito de outro modo “ela se reconhece nos outros e percebe as condições que deve satisfazer para ser reconhecida” (JERUSALINSKY, 2012, p. 61), sendo portanto a partir de uma “função simbólica que a criança e os outros passam a ser representados pelas palavras, por exemplo, por um nome” (p. 61). Segundo o autor, então, se há um fracasso nessa função de reconhecimento, cria-se um obstáculo intransponível entre a criança e o Outro Primordial.

A clínica das psicoses também é um grande desafio no que se refere a sua teorização e direção de tratamento no terreno das psicopatologias infantis. A partir do DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), do ano de 1994, temos o desaparecimento do termo psicose, termo esse que vinha nomeando uma patologia que faz parte da clínica dos problemas graves da infância desde o início do estudo das psicopatologias. Segundo Bernardino (2010), a psicose infantil não deixou de existir com a simples retirada do termo da nosografia que nos serve de referência. Continuamos encontrando em nossos consultórios “crianças que têm extremas dificuldades de encontrar seu lugar tanto em termos de identidade pessoal quanto de identidade social, crianças que não se apresentam como sujeito de sua própria história” (BERNARDINO, 2010, p. 112).

No DSM-IV configura-se um quadro descrito como “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, dentro do qual são descritas cinco categorias: o Transtorno Autista, o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno de Asperger e o Transtorno Global do Desenvolvimento não especificado. Pressupunha-se que essas categorias conteriam as crianças que anteriormente tinham sido diagnosticadas como psicóticas. O DSM-V (APA, 2014) extingue a denominação “Transtorno Global do Desenvolvimento”, em prol da criação de uma única categoria diagnóstica para os casos de autismo, o “Transtorno do Espectro Autista” (TEA). A partir daí temos critérios de identificação mais abrangentes que estão provocando a expansão do diagnóstico de autismo, chegando a transformá-lo em um dos principais diagnósticos psiquiátricos para a criança na atualidade.

A leitura proposta por esses manuais diagnósticos coloca o acento na descrição de sintomas daquilo considerado patológico, e procura fazer uma redução da noção de psiquismo ao funcionamento cerebral. Bernardino (2010) faz uma crítica ao DSM, oferecendo a leitura



psicanalítica como contraponto. A psicanálise permite uma compreensão do ser humano a partir do seu encontro com a linguagem, distinguindo de maneira radical o ser humano dos outros animais. Lebrun enfatiza que “a ordem simbólica faz de nós animais desnaturados pela linguagem” (LEBRUN, 2004, p. 117). Neste sentido, de acordo com Bernardino (2010), nenhuma etologia seria suficiente para dar conta do elemento humano, que não é regulado apenas pela genética, mas pelos fatores simbólicos.

A psicanálise estabelece algumas leituras sobre o autismo e as psicoses na infância, ainda que haja algumas divergências entre os próprios psicanalistas. Trataremos de abordar algumas das perspectivas e discussões a respeito dessa clínica.

Lacan (1955-56/1988) aborda a psicose na perspectiva do complexo de Édipo, situando-a como uma estrutura na qual houve a forclusão do significante Nome-do-Pai. A ausência de tal significante provoca um “furo” no campo das significações. O termo forclusão é utilizado por Lacan para indicar aquilo que falta ao sujeito psicótico: a castração como ordenadora do campo simbólico e, portanto, das relações do sujeito com a realidade. Enquanto, na neurose, a castração é recalcada e, na perversão, ela é denegada, na psicose, ela permanece forcluída para o sujeito. Neurose, psicose e perversão seriam então as três estruturas que correspondem a estilos de obturação da falta no Outro.

A metáfora paterna, segundo Lacan (1955-1956/1998), é a operação que promove a substituição do significante fálico, o desejo da mãe, pelo significante Nome-do-Pai. Esta operação inaugura a entrada da criança na linguagem como sujeito, tendo como recurso, a partir de então, o sistema simbólico para lidar com a falta. No caso da forclusão na psicose, há um fracasso na operação metafórica que introduziria o sujeito no campo simbólico, sendo, portanto, “na forclusão do Nome-do-Pai no lugar do Outro, e no fracasso da metáfora paterna, que apontamos a falha que confere à psicose sua condição especial, com a estrutura que a separa da neurose” (LACAN, 1955-56/1998, p. 582).

Não havendo metáfora paterna, o pai não intervém como lei. É por isso que, para Lacan (1957-58/1999), a psicose decorre fundamentalmente da carência do pai. Entretanto, fica claro, nesse seminário, que não se trata de uma carência do pai real, mas da carência do pai como uma função, mais precisamente uma função simbólica, já que é “perfeitamente possível, concebível, exequível, palpável pela experiência, que o pai esteja presente mesmo quando não está”

(LACAN, 1957-58/1999, p. 173). Estamos tratando de uma presença que aparece em determinado lugar num trio. O pai de Schreber, por exemplo, ficou conhecido não por ser um pai ausente, mas pelo contrário, por ser uma presença marcada por tirania e rigidez pedagógica. Para Lacan, portanto, “no que concerne à carência do pai, [...] nunca se sabe em que o pai é carente” (p.173).

Assim, o que está em jogo na psicose não é a presença ou ausência de um pai na família, mas a “posição subjetiva em que o apelo do Nome-do-Pai corresponda, não a ausência do pai real, pois essa ausência é mais que compatível com a presença do significante, mas a carência do próprio significante” (LACAN, 1955-56/1998, p. 563). Essa forclusão do significante fará com que haja um furo no lugar da significação fálica, que funciona como um ponto de ancoragem, de amarração necessária à constituição de um sujeito desejante. Então, se os elementos da organização edipiana – o falo e a metáfora paterna –, que estão presentes na neurose, são os responsáveis pelo tratamento do real pelo simbólico, na psicose temos um real não-simbolizado, isto é, que não foi colocado na cadeia significante, e que pode retornar na forma de alucinação.

Para que o bebê humano possa ascender à condição de sujeito desejante, Lacan marca a existência de dois momentos cruciais fundamentais para a constituição psíquica: o estágio do espelho e o complexo de Édipo.

No estágio do espelho, Lacan parte da “*prematuração específica do nascimento no homem*” (LACAN, 1949/1998, p. 100, grifos do autor) para enfatizar o lugar fundamental ocupado pelo outro na constituição do psiquismo do bebê, na medida em que esse outro funciona como um espelho que oferece uma imagem à qual o bebê irá se identificar.

De acordo com Jerusalinsky (2012), a criança existe psiquicamente na mãe muito antes de nascer. Quando ela nasce, toda essa engrenagem que a antecede se põe efetivamente em movimento. O recém-nascido possui um “engate” para se articular no processo materno: atividades reflexas arcaicas, gestualidade reflexa, tônus muscular, atividade postural e ritmos biológicos. É bem verdade que não há ainda um sujeito ou um eu constituído na criança, porém a mãe precisa supor isso, é necessário antecipá-lo para que a criança possa identificar-se a essa imagem que constituirá seu eu. É, portanto, a partir do olhar e do desejo materno que ocorre a construção da imagem do corpo no bebê.

O eu para Lacan seria então a imagem do próprio corpo, essa totalidade que a experiência do espelho opera. No estágio do espelho, há uma transformação na criança quando as primeiras vivências proprioceptivas<sup>20</sup> de unidade corporal são possibilitadas, em oposição à angústia do despedaçamento experimentada até então. Por isto, Lacan insiste que o reconhecimento de si na imagem é uma operação de “identificação”:

Basta compreender o estágio do espelho *como uma identificação*, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem [...]; a matriz simbólica em que o eu se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito (LACAN, 1949/1998, p. 97, grifos do autor).

Portanto, trata-se de uma identificação a uma imagem que tem um valor de ideal. Essa identificação pressupõe a assimilação global de uma conduta e a assimilação virtual do desenvolvimento (SAFATLE, 2009<sup>21</sup>).

Por vir do exterior, a imagem de si é uma exteriorização de si. Esta exteriorização é alienação; não só porque o sujeito assume a imagem de um outro como sendo sua, mas também porque estar na imagem é dar-se a ver para um Outro. Estar na imagem é estar preso ao olhar do Outro. Isto significa fundamentalmente que a experiência de produzir uma imagem corporal é alienação de si. Lacan afirma que o estágio do espelho “prefigura a destinação alienante do eu” (LACAN, 1949/1998, p. 98).

Então, a formação do eu se dá através de identificações, de processos através dos quais o bebê introjeta uma imagem que vem de fora e que é oferecida por um Outro. Assim, para se orientar no pensar e no agir, para desejar, para ter um lugar na estrutura familiar, o bebê inicialmente precisa imitar uma imagem na posição de tipo ideal, adotando assim a perspectiva de um outro. Há, neste sentido, um desconhecimento em relação a uma dependência constitutiva do outro, já que a gênese do eu demonstra como “o eu é um outro”. Daí a noção, central em Lacan, de que a verdadeira função do eu não está ligada à síntese psíquica ou à síntese das representações, mas ao desconhecimento de sua própria gênese. O eu é marcado por uma função de desconhecimento necessária para que o bebê saia de sua prematuração neonatal (SAFATLE,

<sup>20</sup> Termo oriundo da medicina e utilizado por Lacan para nomear a capacidade em reconhecer a localização espacial do corpo, sua posição e orientação, a força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação às demais, sem a visão ser utilizada.

<sup>21</sup> Comunicação oral ocorrida durante a disciplina “Epistemologia das Ciências Humanas” ministrada em 2009, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

2009<sup>22</sup>).

Essa relação fusional mãe-bebê parece ocorrer na medida em que há espelhamento, e, portanto, não há a entrada de um terceiro para mediar a identificação fálica da criança com a função materna. Assim, podemos introduzir o complexo de Édipo, que seria uma “encruzilhada estrutural” da subjetividade que o sujeito atravessa, inaugurando seu acesso à dimensão simbólica e afastando-o do assujeitamento imaginário da mãe<sup>23</sup>. Estamos falando do campo das neuroses, em que o sujeito ganhará um status de sujeito desejante.

Para que o pai intervenha sob a forma de lei, privando a fusão do bebê com a mãe, é necessário que essa mãe possa validar a lei simbólica representada por essa entrada da função paterna. O vínculo mãe-bebê é marcado pelas primeiras experiências de satisfação das necessidades da criança e da presença da linguagem, que faz com que o grito da criança adquira, através da significação dada pela mãe, um significado. A função materna, em um primeiro momento, ocupa primordialmente o lugar do grande Outro, sendo “o lugar do tesouro significante”<sup>24</sup> (LACAN, 1960/1998, p. 820). Será através do reconhecimento, feito pela mãe, do pai como porta-voz da lei que se poderá marcar a interdição do incesto para a criança.

Jerusalinsky (2012) dirá que, apesar de toda mãe ser fálica, no sentido de em um tempo do complexo de Édipo localizar seu filho como seu falo, no caso específico da psicose infantil, ela continua ocupando esse lugar fálico além de toda transitoriedade, “porque o filho não cai no lugar da castração simbólica, mas no lugar da castração real” (p. 199). Assim, essa mãe funda, com seu filho, uma célula narcísica. A criança cola totalmente à mãe e o pai não tem entrada, pois a criança não pode sair dessa situação de espelhamento (JERUSALINSKY, 2012).

O mecanismo da forclusão lança o psicótico numa posição de objeto servindo ao gozo do Outro (LACAN, 1955-56/1988). No seminário 5 (1957-58/1999), Lacan dirá que o pai poderá aparecer como privador somente se a mãe o reconhece como tal. Portanto, se no discurso e no

---

<sup>22</sup> Idem.

<sup>23</sup> Lembramos que, desde Lacan, ao utilizar os nomes “mãe” e “pai”, referimo-nos às funções paternas e maternas que podem ser encarnadas por qualquer pessoa ou mesmo não ser encarnadas. Não se trata, evidentemente, da pessoa do pai ou da mãe biológicos.

<sup>24</sup> Ocupar o lugar do tesouro significante, ressalta Lacan, não quer dizer ocupar o lugar “do código, pois não é que se conserve nele a correspondência unívoca entre um signo e alguma coisa, mas sim que o significante só se constitui por uma reunião sincrônica e enumerável, na qual qualquer um só se sustenta pelo princípio de sua oposição a cada um dos demais. O Outro, conotado por s(A), é o que se pode chamar a pontuação, onde a significação se constitui como produto acabado” (LACAN, 1960/1998, p. 820).

desejo materno não há reconhecimento do pai, a criança fica submetida à relação dual com a mãe, e, portanto, a um futuro psicótico.

Segundo Bastos (2012):

Uma vez que o psicótico não se constitui como sujeito desejante, sujeito não barrado pela falta, não tem outra maneira de responder à demanda do Outro a não ser com o real de seu próprio corpo, pois a falta da inscrição significativa primordial Nome-do-Pai inviabiliza o funcionamento do sistema significativo (BASTOS, 2012, p. 70).

A estrutura do Outro deve comportar uma falta, um resto de gozo produzido pela linguagem que não pode ser colocado na cadeia significativa. Lacan nomeia esse objeto como sendo o objeto *a*. Segundo Lacan, para o psicótico, o objeto *a* não comporta a significação fálica devido à forclusão do Nome-do-Pai. Nesse caso, o psicótico não tem meios de se articular com o desejo do Outro sem se perder, passando a se relacionar com o Outro sem resto, como parte desse Outro. Neste sentido, o psicótico completa o Outro e serve ao seu gozo. Ele está, em relação a este Outro, numa posição de objeto, e, assim, não pode ocupar o lugar de sujeito de desejo barrado. É então “um sujeito não barrado, não atravessado pela falta” (PETRI, 2003, p. 57).

Mannoni (1999) compreende a psicose infantil como um drama no qual a criança é tomada pelo discurso parental de modo alienado de sua posição de sujeito. Trata-se não dos acontecimentos, mas da fala parental, que faz marca na criança. Uma estruturação psicótica se define de acordo com a maneira pela qual “o sujeito foi excluído por um ou outro dos pais de uma possibilidade de entrada em uma estrutura triangular” (MANNONI, 1999, p. 110).

Muitos psicanalistas propõem que autismo e psicose estariam ambos calcados em uma mesma estrutura. Esta seria a forclusão do significativo Nome-do-Pai, ou, em outros termos da teoria lacaniana, nesses casos ocorreria o processo de alienação, em que a separação fracassaria. Lacan (1964/1993) afirma que, na alienação, o sujeito surge na medida em que se faz representar pelo significativo presente no campo do Outro, mas, por outro lado, ele fica preso ao significativo do Outro. Na separação, ocorreria essa quebra na qual aparece a falta do sujeito e do Outro, ou seja, há uma queda do sujeito do lugar de objeto causa do desejo ao qual o sujeito estava identificado, ao mesmo tempo em que emerge um sujeito do inconsciente, cujo desejo é desejo do Outro, já que este outro agora apresenta-se faltante. De acordo com Laznik (2004), a psicose seria efeito da ausência da operação de separação.

Dentre os psicanalistas que defendem o autismo e a psicose dentro de uma mesma estrutura, afirma-se que a criança autista e psicótica encarnaria no real a posição de objeto do Outro. Uma vez que a falta, de si e do Outro, não está em jogo, o Outro é tomado de modo maciço e absoluto.

Colete Soler (1999) afirma que o autismo está aquém da alienação, portanto, ainda que ela o associe à estrutura psicótica, essa criança nem chega a alienar-se no Outro: “percebe-se que esses sujeitos não entram por sua própria conta na alienação significativa. Eles são considerados unicamente no nível da palavra e dos significantes do Outro” (SOLER, 1999, p. 226).

Nominé (1999), nesta mesma direção, afirma que há uma radical ausência de alteridade no autismo, já que essas crianças se servem do significante não para endereçar-se ao Outro, mas “para alimentar seu próprio novelo, que funciona em circuito fechado” (NOMINÉ, 1999, p. 233). Nominé deixa clara a aproximação das estruturas do autismo e da psicose, ao afirmar que na psicose a criança possui uma mãe toda, toda fálica. A criança está na posição de sintoma da mãe e “a posição da criança sintoma da mãe é a posição da criança psicótica. No meu entender, a criança autista é estruturalmente reduzida a esta posição e é para não desaparecer totalmente nesse acontecimento que ela recusa ligar-se ao Outro” (NOMINÉ, 1999, p. 236). Neste sentido, Nominé (1999) está de acordo com Soler (1999), pois, se a criança representa de maneira evidente a verdade da mãe, então se verifica que “essas crianças, na condição de sujeitos, permanecem puros significados do Outro” (SOLER, 1999, p. 226).

Michele Roman Faria<sup>25</sup> (2016) entende o autismo como sendo um estado dentro da estrutura psicótica. Assim como o neurótico pode adoecer ao ponto de *estar* depressivo, pode também o psicótico, quando lhe falta recursos simbólicos e imaginários, *estar* autista. Neste sentido, a psicanalista defende, de acordo com a formulação lacaniana da existência de três estruturas (psicose, neurose e perversão), que o autismo tem um estatuto de estado e não de estrutura subjetiva.

Kupfer (2000) sugere que a indagação diagnóstica venha através de uma escuta da posição do sujeito no enodamento do simbólico, do imaginário e do real<sup>26</sup>. Qual a posição

<sup>25</sup> Durante comunicação oral e pessoal em 26 de outubro de 2016.

<sup>26</sup> Segundo a proposta de Lacan, os registros podem ser definidos, sucintamente, da seguinte maneira: o registro do simbólico é o lugar da palavra e da linguagem. Por sua vez, o registro do imaginário se refere àquilo que Lacan trabalhou no estádio do espelho, ou seja, a constituição de uma imagem corporal, imagem que nos fascina e nos remete à “mesmidade”. Por fim, o registro do real, por estar fora da lei simbólica ordenadora, refere-se

subjetiva da criança diante do Outro? De um lado, veremos crianças com falhas no registro simbólico, uma vez que o Outro não se estruturou como barrado. De outro lado, teremos crianças para quem o registro imaginário não foi colocado, produzindo manifestações e desorganizações de outra ordem. De um lado psicóticas, de outro, autistas. Isso servirá de guia para as intervenções no âmbito do tratamento, já que, segundo a autora, quando há falha no imaginário, há uma atenção à construção da imagem corporal, enquanto que, quando há falhas no simbólico, trabalha-se para um reordenamento da relação da criança com o Outro, no sentido de barrá-lo, mesmo que de modo ortopédico (KUPFER, 2000).

Alfredo Jerusalinsky marca essa diferença radical entre autismo e psicose chegando a propor que o autismo é uma psicopatologia com traços de funcionamento próprios, ao ponto de ser destacado da psicose na infância. Esse autor e outros (JERUSALINSKY, 2012, 1993, 1996; BERNARDINO, 2004, 2010) sugerem a ideia de que se inclua na ordenação lacaniana uma quarta estrutura clínica. Esses autores afirmam ainda que essa estruturação só se dará na adolescência resultando em um autismo, psicose, neurose ou perversão. Antes da adolescência, portanto, fala-se em estruturas não decididas. Em entrevista concedida à revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Jerusalinsky (1993) diz:

No que se refere à lógica que articula a posição do sujeito a respeito do significante, eu diria que entre psicose e autismo não há nenhuma identidade de estrutura, porque num caso se trata da *forclusão* e no outro se trata da *exclusão*. É evidente que no campo lacaniano não há unanimidade neste ponto, porque há quem considere (segundo a lógica que tome como referente) a exclusão como um caso particular da forclusão, mas esse não é o meu ponto de vista. 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*. Esta diferença radical de estrutura conduz a efeitos clínicos observáveis (JERUSALINSKY, 1993, p. 63, grifos nossos).

Jerusalinsky (2012) afirma que, na psicose, trata-se de uma particular relação com o significante, enquanto que, no autismo, a ausência do Outro e do outro produz uma situação de exclusão que lança o autista ao lugar fixo do morto. O corporal nesses casos não pode ser chamado de eu, nem mesmo de um ego fragmentado como na esquizofrenia. É um ego que atua contrariamente à identificação, mantendo-se do lado de fora. Por isso as crianças autistas parecem surdas ou cegas, parecem não sentir frio ou dor, apesar de sua sensibilidade estar fisiologicamente

---

justamente aquilo que é da ordem da desorganização, que é capaz de despertar angústia (HERMANN, 2005).

intacta. Para o psicanalista, “o autista se encontra em um estado de não ego” (JERUSALINSKY, 2012, p. 205).

Entendemos, então que no autismo não teria ocorrido a relação simbólica fundamental, uma vez que o Outro primordial sequer teria se apresentado (seja por uma impossibilidade da mãe, seja por algo do lado do bebê), enquanto que na psicose o Outro seria só presença. Daí que a única possibilidade de existência do autista seria o evitamento, já que o outro não está colocado. Em geral, a defesa da existência de uma estrutura clínica diferente da psicose em relação ao autismo está pautada na ideia de que neste há uma falha na captação primeira do sujeito no significante, que deveria ser promovida pelo Outro primordial. Em outras palavras, afirma-se que, no autismo, há uma falha na função materna, enquanto que, na psicose, não houve a entrada da função paterna (KUPFER, 2000; JERUSALINSKY, 1993).

Kupfer, Faria e Keiko (2007) sugerem uma perspectiva cujo tratamento incide no Outro, ou seja, “sobre o insuportável que a iniciativa do Outro introduz para a criança” (KUPFER; FARIA; KEIKO, 2007). Neste sentido, o que está em jogo para os diferentes sujeitos (neurótico, psicótico, perverso e autista) é a tentativa de barrar a iniciativa do Outro:

O psicótico, por meio de seu delírio, buscará reconciliar-se com a ideia insuportável de sua fantasia. O autista, cuja mobilidade no mundo é menor que a do psicótico, por não dispor nem da metáfora paterna nem do recurso à suplência de uma construção delirante, terá que barrar a iniciativa do Outro por meio de um trabalho incessante, de oposição e mesmo de anulação do Outro. Para ambos, a iniciativa do Outro é insuportável, como o é também para o neurótico. Mudarão, porém, os estilos e recursos de manobra para fazer em face da iniciativa do Outro (KUPFER; FARIA; KEIKO, 2007, p. 160).

Outra autora que faz uma reflexão na mesma linha é Ana Beatriz Freire (2002), que irá afirmar que tanto os autistas quanto os psicóticos são sujeitos, pois correspondem a formas de responder ao Outro. Particularmente em relação ao autista, “diante desse Outro absolutamente gozador, só resta como recurso do sujeito anular o outro como alteridade na tentativa de impedir a invasão de gozo que este lhe impõe” (FREIRE, 2002, p. 88). Assim, para Freire (2002), o autista é um psicótico que realiza um trabalho incessante na direção de barrar o Outro. Kupfer (2007) afirma que, assim como concebem os profissionais da Antenne 110<sup>27</sup>, o autista é um

<sup>27</sup> Antenne 110 é uma instituição, fundada em 1974 por Antonio Di Ciaccia na Bélgica, que atende crianças com dificuldades que requerem tratamento intensivo e multidisciplinar. Essas dificuldades podem ser de ordem social, linguística, educativa ou comportamental. A socialização e a reinserção escolar são os grandes objetivos das intervenções realizadas pelos educadores da instituição. Cf.: <https://www.antenne110.be/pb/presentation>. Acesso em: 13 de junho de 2017.



psicótico “trabalhando”. Freire dirá ainda que as estereotípias e ecolalias das crianças autistas são incessantes tentativas de inscrição de algo que é afetado a partir do campo do Outro. Trata-se de tentar inscrever, no real, uma mínima diferença entre o eu e o que vem do outro (FREIRE, 2002, p.80).

Partindo de tantas divergências sobre o tema das psicoses e dos autismos na infância, compreendemos que, entre os psicanalistas de orientação lacaniana, há o entendimento de que tanto as crianças autistas quanto as psicóticas não podem ser tomadas como sujeitos de desejo, ou seja, sujeitos divididos diante da falta do Outro. Assim, nos interessa notar que, de acordo com a teoria lacaniana sobre as psicoses, as crianças autistas ou psicóticas estão impossibilitadas de fazer uso da medida fálica, já que não houve, em ambos os casos, a inscrição do significante Nome-do-Pai. Seja por uma foraclusão, seja por uma exclusão, ou até por outro mecanismo intermediário entre os dois, essa lógica impede a queda do objeto  $a$ , não há resto e não há falta, o que produz um modo particular de esses sujeitos estarem na linguagem, isto é, no campo do Outro.

Compreendemos que, tomados pelos conceitos lacanianos, muitos psicanalistas concebem qualquer anterioridade à psicose como estando no limite do humano. Talvez por isso, muitos consideram os autistas como anteriores a uma possibilidade de subjetivação, são sujeitos “inconstituídos” ou “em constituição”. Em uma posição radical, vemos autores dizerem que não são sujeitos, reduzindo-os a um ser não mais que vivo, para quem há a inexistência do Outro. No entanto, defendemos a ideia de que essas crianças estão em um constante exercício de negar ou anular o outro. Isso não implicaria a existência de uma resposta ao que vem do campo do Outro? Especificamente no caso de Alícia, tomaremos alguns de seus movimentos como defesas autísticas, sem que com isso nos posicionemos quanto a uma estrutura psicótica ou autística. É notável que ela trabalha para anular o outro – ao preço de anular-se em alguns momentos. Mesmo falando pouco, já notamos que não há flexibilidade no jogo significante para Alícia. O sentido que vem do outro é absoluto para ela, sem dúvidas. No que se refere à fala, também aparece essa colagem. Em vários momentos, Alícia cola nas perguntas vindas dos outros repetindo a mesma entonação de voz e os mesmos gestos. Esses elementos dizem da posição de Alícia na linguagem. O sujeito ora se exclui através do que estamos chamando de defesas autísticas, ora aparece em uma relação imaginária com o outro.

É curioso falar de sujeito nos casos de psicose e de autismo, uma vez que o sujeito é efeito do jogo significante, e que a ascensão à condição de sujeito é decorrente de uma operação lógica, que a criança psicótica não faz. Então, a rigor, não podemos falar de sujeito de desejo, mas apostamos nas marcas – mesmo que poucas e frágeis – que o Outro foi capaz de inscrever na criança. Segundo Soler, “nosso ponto de partida é considerar que essas crianças são sujeitos, mesmo que elas não falem, uma vez que são tomadas no significante pelo fato de se falar delas; no Outro há significantes que os representam” (SOLER, 1999, p. 222). Esta é a condição para emergência do sujeito, seja qual for ele. Soler apoia-se no Seminário 11 de Lacan (1964/1993), em que o sujeito é definido como puro efeito, sendo falado pelo Outro, podendo assim virar, um dia, agente, tornar-se alguém que fala, alguém que se anima na libido.

Nesta mesma linha, Freire (2002) afirma ser possível tomar o autista como sujeito, uma vez que ser autista é “uma forma de resposta extrema (já que seu esforço é anular) à presença do outro” (FREIRE, 2002, p. 88). Isso posto, parece que podemos justificar o uso do termo sujeito. Entendemos que a suposição de sujeito é necessária, se queremos produzir algum enlaçamento com essas crianças. Supor que há respostas ali onde se vê uma repetição monótona e silenciosa é trabalhar em consonância com uma ética psicanalítica que se sustenta a partir de uma escuta que não pode estar somente referida à norma fálica, mas a cada sujeito em seu modo de estar na linguagem.

### **3.4. Particularidades da inclusão dos “fora-da-lei”: igualdade e diferença**

Retomaremos, agora, a discussão que vínhamos fazendo a respeito da educação inclusiva no intuito de construir um modo de compreender o lugar ocupado pelas crianças psicóticas e autistas dentro do grupo escolar. Para isso, partiremos da lógica da psiquiatria infantil, tradição inaugurada por Itard<sup>28</sup>, em que o médico civilizado conquistava (colonizava) o selvagem com o seu saber, no intuito de refletir acerca da distinção entre deficiência e diferença.

Nesta lógica, a diferença é interpretada como um desvio em relação à determinada norma de desenvolvimento supostamente natural e normal. Se o outro é um não-eu, tomado como selvagem, então a única solução seria eliminá-lo, para que restem apenas elementos familiares.

<sup>28</sup> Discutimos a reeducação empreitada por Itard com o garoto Victor, mais conhecido como o selvagem de Aveyron, no capítulo 2, item 2.4. (*Demanda de Acompanhamento Terapêutico na escola?*).

“Do selvagem nada se quer saber, só queremos conhecê-lo para melhor extinguir ou zerar sua selvageria, avesso ao ‘nosso próprio ser’” (LAJONQUIÈRE, 2001, p. 51). No campo da educação inclusiva, a partir da lógica da psiquiatria infantil, entendemos então que para oferecer uma educação a uma criança é preciso, antes, conhecer suas necessidades.

Lajonquière (2001) propõe uma outra leitura sobre a diferença. A relação propriamente educativa, que consiste em incluir a criança em um mundo que é logicamente anterior a ela, inscrevendo marcas de pertencimento a esse pequeno, pode ser entendida também como o processo de tornar o estranho familiar. Ensinamos os bebês a falar a nossa língua, a comer como comemos, a andar como andamos, a se vestir e assim por diante. Este é o modo como podemos nos tornar menos estranhos entre nós, mesmo que nesse processo sempre reste um pouco de estranheza, sempre haja algo que não entendemos completamente no outro – um resto que insiste.

É neste sentido que Lajonquière (2001) afirma que a educação especial apenas amplifica as tensões que imperam no cenário educativo comum, ou seja, o educar está o tempo todo se esforçando para que a estranheza entre o adulto e a criança diminua. Toda a questão, portanto, gira em torno da impossibilidade de o adulto encarar o (des)encontro no real com a criança; isto é, o pequeno não será um espelho refletindo fielmente a imagem do adulto, mas ainda assim é possível apostar que haja imagem. Dito de outro modo, talvez haja mais possibilidades de que a educação aconteça (seja ela especial ou não), se tomarmos a criança não como selvagem, mas como estrangeiro, como um outro diferente de mim que procuro tornar familiar sem que com isso ele se torne um igual. Somente aí parece haver espaço para que se inscrevam as diferenças.

Uma das principais bandeiras dos defensores da inclusão escolar é a luta pela igualdade, ou melhor, o combate às desigualdades sociais, políticas e culturais. Por isso, um tema caro a esta discussão é a relação entre igualdade e diferença. Muito frequentemente, em conversas com professores, escutamos esse debate pender ora para um lado, ora para o outro. Em um momento o professor quer impor regras a todos os alunos, afinal “são todos iguais”, o que dificulta um tanto a presença de uma criança com comprometimentos psíquicos ou cognitivos mais graves. Em outro momento, esse mesmo professor, não podendo negar as diferenças, afirma que temos de respeitar *o diferente*, e pode acabar colocando uma ou várias crianças em um lugar de exceção ou de privilégio em nome de suas “características singulares”. O professor se angustia, já não sabe mais qual dos lados deve escolher.

A esse respeito, Kupfer (2005) nos traz uma reflexão importante. Partindo do paradoxo da inclusão, que ressalta ora a igualdade, ora a diferença, a autora irá deslocar a discussão para a relação entre o particular e o geral. Não se trata, portanto, de verificar em que medida a diferença se distancia da norma, pois ao se fazer isso se está equiparando a igualdade à norma e afirmando que as diferenças consistem em desvios maiores ou menores em relação à norma. O que a autora propõe, a partir da psicanálise, é que a “diferença precisa da igualdade, tomada agora em sua acepção de norma geral para todos, para poder se engendrar [...], ou seja, a diferença nasce da igualdade” (KUPFER, 2005, p. 20). Assim, a psicanálise recoloca a discussão entre indivíduo e sociedade, ao mostrar que o sujeito nasce do Outro, equiparado à ideia de cultura, de estrutura geral. Nesta perspectiva, é da igualdade na estrutura geral que pode surgir a diferença ou singularidade.

A partir do modo como Lacan articula sujeito e cultura ou sujeito e linguagem, podemos compreender que essa diferença que produz efeitos estruturantes é essencial para que o ser humano passe de uma definição geral para uma definição particular de quem ele é. Estamos, portanto, falando de estilos. Estilos de aprender, de escrever, de brincar, de se dizer e de lidar com o outro. É no encontro com a estrutura geral da língua que nasce o estilo de cada sujeito. Porém, o pacto simbólico no caso da psicose e do autismo está comprometido, já que há uma dificuldade em se curvar a essa igualdade de estrutura – ou seja, à lei – para que apareça o sujeito.

Como pontuamos anteriormente, as crianças psicóticas e autistas estão localizados fora da norma fálica, não havendo uma organização que lhes permita reconhecer o valor de alguma coisa a partir de uma coletividade na qual elas se incluiriam. Sendo assim, a escola não é reconhecida como um bem social. É por esse motivo que Voltolini (2014) nos lembra de que a circulação desse sujeito se complica “exatamente porque ele não se deixa convencer que o pacto civilizatório é compensador e escolhe *incluir-se fora dele*, ideia cunhada por Lacan (1955-1956), sob o nome de foraclusão, para caracterizar o funcionamento do psicótico” (VOLTOLINI, 2014, p. 130). É assim que se torna valioso perguntar-se sobre a inclusão daquele que escolheu excluir-se: “haveria espaço numa sociedade inclusiva, voltada para o serviço dos bens, para incluir alguém fora do falocentrismo que a organiza?” (VOLTOLINI, 2014, p. 130).

Não recuar diante dessa pergunta significa colocar em questão o ideal de cidadania em nossa sociedade. A noção de cidadania funda-se no universal, no “igual para todos”, entretanto,

quando falamos de psicose estamos nos confrontando com a diferença radical, o que pode nos autorizar a introduzir na discussão a dimensão clínica diante do ideal de cidadania. A esse respeito, Quinet questiona: “como respeitar a singularidade do sujeito e ao mesmo tempo responsabilizá-lo e fazê-lo incluir-se na sociedade? E isto sem obedecer aos ideais de produtividade e utilidade próprios à lógica do mercado de trabalho e ao discurso do capitalista?” (QUINET, 2006, p. 48).

Voltolini (2014) dirá que, embora os deficientes físico, intelectual e mental estejam concernidos pelo discurso da inclusão, a questão que se coloca para cada um é distinta. Para o primeiro, trata-se de uma abordagem institucional a partir da otimização administrativa dos espaços físicos. No segundo caso, é a relação com o conhecimento e os ritmos de aprendizagens que tocam o processo inclusivo. Já na deficiência mental (aqui estamos falando de psicóticos e autistas), a questão que se coloca é com a lei fundamental, aquela que organiza o laço social e funda o sujeito – diferente da lei jurídica que pode variar em cada cultura a partir do contrato estabelecido entre os homens. No caso da psicose e do autismo, não podemos falar que há um não cumprimento ou desrespeito em relação à lei, pois, de acordo com o modo como esse sujeito se organiza, há um tipo particular de relação com a lei. Vejamos como questões aparecem no Acompanhamento Terapêutico com Alícia:

*Assim que começou a frequentar a escola em que está atualmente, aos 4 anos, Alícia “não conseguia ficar dentro da classe”, segundo as suas professoras. “Ela chegava na escola, colocava a mochila dentro da classe e logo ia para o parque, depois para a secretaria, depois para a classe das crianças menores... e assim ficava quase a manhã toda só passando na nossa classe para ver se tinha alguma coisa que lhe interessava ali”. Outra notícia dada pelas professoras sobre Alícia era que a garota comia massinha, cola e tinta. “Não tinha jeito de fazê-la não comer, parecia que fazia de propósito, se isolava num canto da sala para comer essas coisas. Ela sabia que não podia, mas mesmo assim comia”, diziam as professoras.*

Não conseguir suportar o laço com os colegas de classe durante muito tempo era o que tornava Alícia “diferente”. Porém, o não cumprimento da lei não significava que a garota era uma delinquente infantil. A lei para Alícia só poderia vir dos outros, ainda que isso significasse uma

barra ao seu gozo que lhe era muito custoso enfrentar. Comer massinha, cola ou tinta também não tinham a ver com uma deficiência no entendimento da regra ou em uma desobediência.

A dificuldade característica da maioria dos professores em lidar com as crianças psicóticas e autistas decorre dessa modalidade de relação com o Outro. Ou seja, se a lei, para eles, não está colocada como se supunha, então como lidar com as leis, as regras e os combinados que regem o cotidiano escolar? Como ensinar um aluno a não fazer algo se a lógica da punição não funciona para ele do mesmo modo como funciona para os outros? A constatação de que esse aluno “não se dilui no grupo” (VOLTOLINI, 2014, p. 133) sugere que essa criança não topou o pacto civilizatório como as outras. Nesse sentido, seu modo de estar pode nos mostrar que o funcionamento neurótico que rege grande parte dos atores escolares não passaria de uma versão possível para o ser e estar na escola. Descolar da ideia de verdade única e universal, nesse caso, pode nos indicar um caminho na direção da inclusão. Há várias versões do “ser aluno” na escola – todas elas verdadeiras.

A ilusão do professor de que aquilo que ele diz para os seus alunos poderá ser apreendido por todos de maneira única e sem desvios é desmentida na presença de uma criança psicótica ou autista. Que grande surpresa – para não dizer estranhamento – temos quando um aluno toma a palavra do professor de um modo inesperado e desloca o significante para aquilo que não havia sido previsto. “A criança psicótica, por sua impossibilidade estrutural de adesão estável ao grupo, vem denunciar exatamente que o grupo não é senão semblante” (VOLTOLINI, 2014, p. 133).

Se na neurose o laço social pode ocorrer, pois há uma relação fundamental com o Outro, na psicose e no autismo, diríamos que há apenas encontros puramente imaginários<sup>29</sup> com os outros, que adquirem consistências variadas de acordo com cada situação. Por isso, supor esses alunos na extensão da neurose pode impossibilitar o laço com essa criança, além de desorganizá-la em alguns casos. Vejamos uma cena de Acompanhamento Terapêutico em que Alícia me mostrou algo do seu encontro com o outro e com a lei.

*Houve um momento em que Alícia adorava subir nas carteiras da sala de aula. Mas Alícia subia na carteira e olhava para a professora ou para a at. O fazia para que viesse do outro o parâmetro para a sua ação. “Não*

<sup>29</sup> Aqui nos referimos ao registro imaginário teorizado por Lacan no qual não há a mediação de um terceiro. Trata-se, portanto, de uma relação de espelhamento com o outro semelhante.

*Alícia, isso é perigoso, você pode se machucar, desça daí” – era a resposta que costumávamos dar mais de uma vez, diariamente. Então, ela descia.*

Alícia subia nas mesas não porque estava desafiando a autoridade, ela o fazia porque não tinha internalizado a lei. O Outro não estava em questão naqueles momentos, ou dito de outro modo, ele estava de maneira imediata, ao ponto de igualar-se ao outro. Era com os outros que ela contava para que viesse a resposta para a pergunta: “o que posso ou não fazer com o meu corpo?” O contorno, a borda vinham do outro. Daí a importância de psicóticos e autistas estarem no laço para que possam organizar-se. Tal ponto nos faz recordar o famoso caso da paciente Aimée, atendida por Lacan, que encontrou um limite dado pelo outro no seu ato e viu sua palavra autorizada no mesmo registro de todos, após ser punida pelo assassinato da mulher que se apresentava como uma ameaça em seus delírios paranoicos<sup>30</sup>.

A respeito da psicose, Quinet afirma que “incluir o psicótico na sociedade não equivale a adaptá-lo e nem a tentar fazê-lo um igual, denegando sua diferença. A inclusão de que se trata é a inclusão da diferença radical no seio da sociedade de supostos iguais – por exemplo a sociedade de cidadãos” (QUINET, 2006, p. 49).

Este é o desafio das políticas de inclusão: incluir pela diferença. Então, a pergunta que fazemos é: como tomar a palavra da criança psicótica ou autista na escola que não seja pela via da redução a uma deficiência ou a uma doença que supostamente explicaria qualquer desvio em relação à norma (fálica)? Dar a chance de a criança poder falar parece ser o início dessa caminhada. Sua palavra porta um significado particular que produz efeitos no próprio sujeito que a enuncia de acordo com o modo como ela é ouvida pelo Outro. Lembrando que é o laço ou o discurso do Outro que atribui sentido ao que é uma criança ou um aluno.

Acreditamos que uma criança psicótica ou autista carrega um enigma aberto a diferentes interpretações. Neste sentido, entender a psicose e o autismo como uma deficiência é uma atribuição do laço social. Por isso, ao invés de ler a diferença como exceção, privilégio ou doença, a ética psicanalítica propõe olhar essa criança como funcionando em uma outra lógica. Estaria a escola disposta a ouvir essa criança que está inscrita fora da lógica fálica? Voltolini

---

<sup>30</sup> Não nos interessa, neste momento, nos aprofundar a respeito do caso Aimée. Sobre o caso, ver Lacan (1932/1987).

(2014), de maneira otimista, nos lembra de que, de tempos em tempos, a sociedade acolhe as produções psicóticas como valor de obra. Lembremo-nos de James Joyce, Artur Bispo do Rosário, entre outros grandes artistas que foram reconhecidos pelos neuróticos sem o estranhamento e a desqualificação habitual. Segundo o autor:

A possibilidade dessa inclusão já está inscrita no laço social, não precisa ser inventada, apenas constatada e possivelmente fomentada. Melhor do que prescrever outro ideal de inclusão, aquele que agora seria para os psicóticos, é reconhecer o que já está aí em pleno funcionamento, um conjunto de possíveis, portanto. É preciso reconhecer que o estrangeiro não desperta na gente sempre o *horror da diferença*. Às vezes o estrangeiro desperta a *curiosidade pela diferença*, o exótico, como se diz ordinariamente na língua, para marcar aquilo que é exótico, fora do que vejo [...]. Poderíamos nos interessar, sem valor médico, restaurador, pelos psicóticos? (VOLTOLINI, 2014, p. 139, grifos do autor).

Ter como horizonte a produção da criança psicótica ou autista como valor de obra necessariamente seria incluí-la em nossa lógica fálica? Podemos contestar negativamente essa pergunta, se considerarmos que a abertura da escola para a entrada de uma produção estrangeira poderia significar um grande avanço em termos de processos inclusivos. Tornar compartilhável a produção da criança – algo que, como já sabemos, é uma das funções da escola – não é simplesmente reduzi-la e medi-la a partir da norma fálica de conhecimento. Nesse sentido, entendemos que incluir não é tornar igual. Pelo contrário, é dar lugar para o diferente no interior do laço social.

### **3.5. Como se aprende? Conhecimento e saber**

O conhecimento é um processo que se dá a partir de determinada relação com os objetos e com os significantes vindos do campo do Outro. Por isso, abordar o tema do conhecimento para crianças psicóticas e autistas, para quem a relação com o Outro pode ser ameaçadora, não é uma tarefa fácil.

Bastos (2012) estabelece uma distinção entre a inclusão escolar e a escolarização propriamente dita. No primeiro caso, nos referimos à circulação e à possibilidade de construção do laço social que podem contribuir para a retomada da estruturação perdida do sujeito. Já na escolarização, nos referimos ao aprendizado da leitura e da escrita, que podem promover para a criança psicótica e autista um “reordenamento de sua posição diante do simbólico” (BASTOS, 2012, p. 149). Trataremos, então, do eixo da escolarização, ao abordarmos a construção de



conhecimentos.

A criança neurótica que inicia a sua travessia escolar, em poucos meses, torna-se aluna, pois já chega com um elemento essencial para o aprender: a curiosidade. Na psicose e no autismo, há algo para além do cognitivo que concerne à discussão sobre as aprendizagens e a aquisição do conhecimento: a não intermediação da norma fálica nas relações. Isso faz com que haja um tipo particular de relação estabelecida com a linguagem, tornando o aprender uma invenção singular para cada uma dessas crianças. Em outras palavras, as crianças psicóticas e autistas na escola não mostram que são diferentes das crianças neuróticas, apenas por elas aprenderem em outro ritmo ou com outros materiais. Não se trata de desvios em relação à determinada norma. Essas crianças nos mostram que sua aprendizagem está organizada por uma outra lógica. É, então, no aprender e no modo de conhecer o mundo dessas crianças que vemos a diferença se apresentar de maneira radical.

Quando uma criança está diante de um objeto e se depara com uma situação para a qual ela não tem uma explicação, o que ocorre? Entendemos que esse pode ser o momento da construção de um conhecimento. Segundo Lajonquière, “o sujeito (re)constrói permanentemente os objetos feitos de linguagem, de discurso, na tentativa de domesticar, domar, controlar, racionalizar, o comportamento das coisas que são da ordem do real” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 247). O real provoca o sujeito a reconstruir uma teoria sobre o objeto sempre quando surge uma situação não suposta previamente. O sujeito reconstrói a explicação que ele tinha anteriormente, isto é, reconstrói uma realidade imaginada. Esse processo de (re)construção, longe de se fechar num círculo vicioso, dá lugar a novos conhecimentos (LAJONQUIÈRE, 2013).

Segundo Kisil (2012), o conhecimento seria uma (re)construção que se dá na relação com o outro semelhante, na medida em que é ele quem encarna e transmite para o sujeito os códigos de uma cultura, historicamente produzidos e acumulados. “Conhecer trata-se, portanto, de representar, conceitualizar, ordenar, classificar, seriar, como uma estratégia lógica e objetiva para nomear e explicar aquilo que a realidade nos apresenta” (KISIL, 2012, p. 31).

Na perspectiva da psicanálise, o ato de conhecer se dá no campo da linguagem e da cultura, isto é, no campo do Outro. O conhecimento, que é socialmente compartilhado, é uma representação da realidade que foi construída e que está carregada de sentidos; sentidos que são, portanto, do Outro.

*Nenhuma produção subjetiva ou produto da atividade humana pode ser pensada como acontecendo fora do campo do Outro. Sendo assim, só podemos concluir que as mesmíssimas aprendizagens e a (re)construção do conhecimento socialmente compartilhado, sua outra face, têm lugar no seu interior (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 243, grifos do autor).*

Se o processo de conhecer e aprender ocorre dentro do campo da linguagem, isso significa “deixar rotundamente de lado a hipótese empirista de uma experiência pura” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 244). Conhecer não é relacionar-se com objetos “puros” (as coisas), isto é, com o real do objeto. O sujeito encontra em seu caminho objetos já (re)construídos socialmente por outros, e portanto, portando significados construídos por eles. Isso ocorre, pois a criança ao conhecer um objeto está se relacionando com as “ideias” ou os “efeitos de significados” frutos do funcionar significante, que estão sempre cifrados pelas palavras e pela linguagem. Neste sentido, Lajonquière defende que não podemos separar as ações práticas, isto é, o manuseio do objeto, das operações interiorizadas, já que tanto umas quanto as outras são função de uma articulação significante. “O sujeito cognoscente está exilado do real devido a essa imposição do significante” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 246).

Compreendemos que, quando uma criança inventa um “novo” conhecimento, o que ela faz é recombinar as ideias já construídas por outros. Essa recombinação, por ser significante, produz um sentido a mais, uma nova significação ou um novo conhecimento, que agora recobre, momentaneamente, o real em um diferente recorte. Cada sujeito, ao “criar” seu conhecimento, fará um recorte de acordo com o seu desejo de saber.

É interessante notar que, para Lajonquière, só é possível aprender devido à “presença” de um outro. As aprendizagens ocorrem porque há um adulto que pede ao sujeito que conheça algo. São os pais do bebê que lhe solicitam que ele aprenda a sugar o leite para que não morra de fome, por exemplo. É deste modo que Lajonquière defende a ideia de que o pedido do adulto “põe em jogo, em última instância, a articulação de uma demanda de incondicionalidade ou de amor e a realização de um desejo” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 250).

Segundo essa perspectiva, o conhecimento estaria cifrado em chaves significantes que estão no Outro, e caberia ao sujeito decifrá-las e apropriar-se delas, ao tomar para si o conhecimento socialmente compartilhado. Por fim, entendemos então que o ato de conhecer seria um fenômeno que se dá na relação com o outro semelhante e com o Outro da linguagem.

O conhecimento é uma função egoica, do eu, na tentativa de contornar (e controlar) o real do objeto a partir dos significantes. A atribuição de sentidos que o indivíduo dá ao (re)construir um conhecimento é sempre uma perspectiva, um ponto de vista, e não pode abarcar o todo.

Segundo Melman (1991), Lacan introduz o status paranoico do eu através da formulação da constituição do eu a partir da imagem do outro. Em sua tese de doutorado sobre a psicose paranoica, Lacan (1932/1987) afirma que o conhecimento humano em geral se constitui como paranoico, chegando a universalizar essa ideia a partir da afirmativa de que o conhecimento é paranoico. Vejamos como essas ideias podem nos ajudar a pensar a respeito da constituição do conhecimento, para posteriormente refletirmos sobre o aprender da criança psicótica.

Como vimos anteriormente, no estágio do espelho descrito por Lacan (1949/1998) opera a transformação de um corpo, até então despedaçado e fragmentado, num corpo unificado, o que permite à criança reconhecer-se como um. É nesse processo de constituição do eu que a criança se aliena ao olhar da mãe, se reconhecendo como objeto de seu desejo. Para tanto, o bebê deve identificar-se à imagem que vê refletida no olhar da mãe, alienando-se a tal imagem que é sustentada pelo desejo materno. Dito isso, retomamos à ideia fundamental formulada por Lacan, nesse momento de sua obra, de que a construção da identidade, do “quem sou eu”, se sustenta numa certeza, isto é, na certeza de que se é aquilo que o Outro deseja. A psicose paranoica se caracteriza justamente pela certeza na verdade absoluta. Seguindo esse raciocínio, Lacan dirá que o bebê, ao se reconhecer no espelho, crê de maneira absoluta, na verdade, assim como o paranoico. Deste modo, temos a afirmação lacaniana de que o eu tem uma função paranoica.

A matriz paranoica do conhecimento é formulada por Lacan pelo fato de a eleição dos objetos no homem se dar através do eu, ocorrendo sempre no registro imaginário, cuja função de desconhecimento é constitutiva. Se para conhecer um objeto, deciframos os significantes trazidos e apresentados por outros, então podemos afirmar que é através dos olhos do outro que conhecemos o mundo. Mais do que isso, desconhecemos que “o objeto de interesse humano é o objeto do desejo do outro” (LACAN, 1955/56/1988, p. 51).

O delírio oferece ao sujeito psicótico uma certeza inabalável, na qual não há espaço para o equívoco. Segundo Melman (1991, p. 48), o delírio visa “a apreensão de um Real que se encontraria enfim dominado por uma conceptualização do que seria a causa una e universal”.

Assim, entendemos a formulação lacaniana de que o delírio é um fenômeno do conhecimento, já que o paranoico é aquele que tudo conhece. Como o conhecimento também seria marcado por tal certeza então, é possível concluir que o conhecimento e o delírio têm a mesma estrutura e características muito semelhantes. Ambos são produções especulares e imaginárias marcadas pela alienação à imagem de um outro e ao sentido único (KISIL, 2012).

O conhecimento é sempre produzido por uma pessoa. Na tentativa de tornar o leitor sensível à tese lacaniana de conhecimento paranoico, Melman (1991, p. 39) afirma que “o mundo não é jamais conhecido a não ser a partir dos olhares de um pequeno outro desconhecido, pois é sempre a imagem de si que serve de referência, que serve de modelo para tudo que pode ser percebido”. No entanto, a ciência nega justamente o fato de o conhecimento estar marcado pelos reflexos da imagem daquele que o produz, pois “o processo científico consiste na evacuação do Nome-do-Pai, [...] na evacuação de todo sujeito” (MELMAN, 1991, p. 48).

A respeito da ciência, Melman dirá que seu objetivo seria análogo ao do delírio, no sentido de buscar encontrar “a grande causa, unificar todos os sistemas, suspender todas as contradições, ter, enfim, um rapport com um Outro” (MELMAN, 1991, p. 49). Por isso, podemos afirmar que, assim como o delírio, a ciência e o conhecimento estão associados à certeza, a uma aposta num Outro absoluto e consistente que seja capaz de “responder à questão do porquê” (p. 49). Muito embora possamos notar uma matriz paranoica na produção de conhecimento delirante e científico, não podemos dizer que são fenômenos idênticos. Melman (1991) distingue razão (como sinônimo de produção de conhecimento) e delírio, pelo fato de não se poder gozar do sofrimento psicótico. Nem o semelhante, nem o Outro goza desse sofrimento. Assim, o delírio do psicótico é tomado como irracional, já que não se pode gozar dele como se goza da razão do neurótico. É justamente nessa desrazão do sofrimento psicótico que se localiza o escândalo, a loucura.

Em consonância com essa ideia, Jerusalinsky (2010) afirma que as construções neuróticas também são delirantes, podendo ser distinguidas de um delírio psicótico em dois pontos. O primeiro é que o delírio neurótico coincide com o sintoma social prevalente, afinal “se os neuróticos vivessem em uma sociedade psicótica seriam seres estranhos” (JERUSALINSKY, 2010, p. 144). A segunda razão que permite aos neuróticos circularem normalmente é que seus delírios são coletivos. “Eles têm esse ‘cuidado’, a religião que praticam é coletiva. Se é uma

religião compartilhada somente por dois já fica suspeito. ‘Eu e minha mulher inventamos uma religião’, aí fica suspeito” (p. 145).

Na construção de conhecimentos, o psicótico não toma necessariamente como referência o conhecimento acumulado entre gerações. Além disso, a forclusão do Nome-do-Pai implica em um conhecimento que se produz usando parâmetros de classificação e seriação particulares, que levam à construção de conceitos próprios, que não estão em consonância com o conhecimento tomado pelos neuróticos como verdadeiro (KISIL, 2012).

Assim, entendemos que os sujeitos organizados pela forclusão do Nome-do-Pai possuem determinada relação com a linguagem que produz algo que “tem o caráter de ser absolutamente excluído do compromisso simbolizante da neurose” (LACAN, 1955-56/1988, p. 106). Que implicações traria para a tarefa escolar considerar uma produção da criança psicótica como excluída do pacto neurótico? Para responder essa questão, será necessário nos debruçarmos sobre a curiosidade infantil na neurose e sobre o desejo de saber.

Quando a criança inclina-se na direção de um objeto no intuito de conhecê-lo, ela o faz por estar atravessada por algo que nomeamos como curiosidade. O que leva uma criança a querer conhecer um objeto? O que leva a criança a se perguntar sobre o mundo?

Para Freud (1908), a produção de conhecimento está relacionada à curiosidade sexual infantil. A sexualidade infantil é o motor da curiosidade que conduz os pequenos a se interrogarem a respeito de algumas questões. Essa curiosidade não seria algo inato que com o tempo se ampliaria, mas seria resultado dos sentimentos e preocupações mobilizados na criança com a chegada de um novo bebê. Com medo de perder o seu lugar junto à mãe, a criança engaja-se em uma investigação a respeito da origem dos bebês, que posteriormente a levará a se perguntar sobre a sua própria origem e sobre o seu lugar no desejo dos pais. A criança imagina que saber como os bebês surgem poderia lhe garantir o controle dessa situação, evitando o desprazer e a angústia provocados pela chegada de uma nova criança.

A respeito da curiosidade sexual da criança pela cena primária, Jerusalinsky nos lembra da criança que incessantemente busca respostas desde muito precocemente. Esta é a curiosidade que faz com que a criança pequena coloque o dedo em todos os buracos, olhe debaixo das mesas ou deite na cama dos pais para ver o que ali acontece. Quem sabe ali estaria o segredo. Por isso a

criança vai espiar, “e se não for nessa fresta será na próxima e assim sucessivamente, e também, se não puder ver, talvez consiga tocar alguma pista relativa ao segredo que, em última instância – nós o sabemos – é a cena primária” (JERUSALINSKY, 2010, p. 142). É essa curiosidade que irá inspirar a curiosidade de conhecer – ou a inquietação cognoscente (FREUD, 1910/1996).

Lerner (2008) afirma que o desejo de saber é despertado pelo enigma a respeito da origem e da diferença sexual anatômica. Este desejo de saber será a mola propulsora da construção das teorias sexuais infantis e, “ao empreender suas investigações sexuais, a criança passa também a exercer suas atividades intelectuais” (LERNER, 2008, p.139). Neste sentido, compreendemos que os processos intelectuais estão intimamente relacionados à posição da criança na subjetivação e, em última instância, dizem respeito ao seu desejo.

Retomando os três tempos do Complexo de Édipo formulado por Lacan (1957-1958), grosso modo, compreendemos o primeiro tempo como sendo aquele no qual a criança está localizada como objeto do desejo materno. A ideia de ser o falo da mãe aparece carregada de uma certeza inabalável, uma vez que essa mãe parece estar ocupada exclusivamente com seu filho. É na entrada em cena do pai, no segundo tempo do Édipo, que aparece uma pergunta sobre o desejo materno e ele se transforma em um enigma: “Se minha mãe não está comigo, então onde está (o falo)?”. É a busca por esse saber acerca do desejo do Outro que coloca a criança a se perguntar, pela primeira vez, sobre o que está fora dessa célula narcísica mãe/filho. A descoberta da castração materna – afinal se ela busca o falo, então ela não tem o falo – significa a afirmação da própria castração na criança, introduzindo o sujeito na problemática do saber sobre o desejo. A partir desse momento, a criança está impossibilitada de retornar à certeza inabalável do primeiro tempo, uma vez que houve a quebra da Certeza<sup>31</sup> a partir da consideração de que todos podem parecer (ser o falo) sem sê-lo de verdade (LAJONQUIÈRE, 2013). Ou seja, as coisas podem parecer sem ser de verdade, o que gera uma irreparável desconfiança no próprio pensamento. Assim, a criança conclui que não se pode ter certeza, e resta-lhe apenas perguntar-se, incansavelmente, sobre o enigma do desejo do Outro, a partir da construção de pensamentos hipotéticos e pequenas certezas, agora e para sempre, provisórias.

É por esse motivo que a passagem pelo Complexo de Édipo não só deixou o sujeito

---

<sup>31</sup> Lajonquière (2013) escreve Certeza com maiúscula ao referir-se a essa certeza mítica no primeiro tempo do complexo de Édipo em que a criança seria o falo materno. Com a entrada do pai, no segundo tempo, “é impossível voltar a embriagar-se na Certeza” (Lajonquière, 2013, p.295).

instalado em determinada relação com a falta, isto é, com a castração de si e do Outro, mas também o alienou em uma relação paradoxal com o saber (LAJONQUIÈRE, 2013), já que se quer saber, mas sem saber que é impossível saber sobre o desejo. Nas palavras do autor:

O Édipo submerge a criança no *paradoxo do saber: querer saber sobre aquilo que falta*, ou seja, encontrar uma razão para a falta, e não querer saber que, em última instância, *não há saber possível sobre o desejo*. Nesse ir e vir, *o sujeito se significa como sujeito de saber*, ou seja, como um sujeito que busca razões lá onde elas faltam (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 296, grifos do autor).

É procurando resolver-se com a falta e com o enigma que a criança processará, com seu estilo próprio, um saber sobre o desejo que está em jogo. Se na neurose houve uma quebra do espelhamento mãe/filho, possibilitando que a criança se lançasse na busca para decifrar o enigma do desejo, na psicose, a criança “permanece presa nessa posição, permanecerá ‘embrulhada’, sustentando com suas mãos a Certeza que sua mãe lhe transmite, sem saber muito bem o que fazer com ela” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 296).

O saber, então, diz respeito às marcas significantes do Outro que inscreveram o sujeito. O saber refere-se ao inconsciente como discurso do Outro. Se a criança neurótica, em um primeiro momento, teve que se alienar aos significantes maternos, houve um segundo tempo, a partir da castração, que ela teve que se separar desses significantes. Portanto, embora por toda a sua vida essa criança esteja marcada pelos significantes primordiais que a fundaram, ao longo de sua história, ela poderá resignificá-los. Já na psicose, a criança segue alienada ao discurso do Outro não barrado, sem que seja possível dialetizar tais significantes. O significante do Outro a petrifica, fixa o psicótico numa significação única. Assim compreendemos que, “na neurose, é o inconsciente como discurso do Outro que carrega em si um saber. Na psicose, é o Outro encarnado quem sabe” (KISIL, 2012, p. 48).

Retomemos o Acompanhamento Terapêutico de Alícia no intuito de refletir sobre a consistência e o lugar do saber do Outro para a criança psicótica.

*Determinado dia, Alícia chegou à escola no colo de sua mãe, chorando. Eu e a professora perguntamos o que havia acontecido. A mãe da Alícia nos contou que a menina estava muito brava, pois queria ter vindo para a escola com o vestido azul que ela tinha usado nos dois dias anteriores. Contou-nos que foi difícil trazê-la para a escola, pois Alícia não saía da*

*frente da máquina de lavar roupa, vendo seu vestido azul se lavar, chorando e dizendo “não quero escola!” e “vestido azul”.*

*Alícia desceu do colo da mãe e logo se sentou no meu colo. Repetiu algumas vezes “vestido azul”. Eu disse que entendi que ela gostaria de estar usando o seu vestido azul, mas que ele precisava ser lavado. Disse também que a cada dia colocamos uma roupa limpa, e comecei a mostrar os amigos dela que se aproximavam para perguntar para eles se eles estavam usando a mesma roupa do dia anterior. Alícia se acalmou e aos poucos entrou na rotina de atividades.*

*Ao longo desse dia, em vários momentos, Alícia se aproximava de mim, chorava um pouco e dizia “vestido azul”. Repeti para ela que o vestido estava lavando, que ela precisava trocar de roupa e que logo ele estaria limpo e ela poderia usar novamente. Isso a acalmou.*

*Determinado momento, depois de essa cena se repetir algumas vezes, quando ela me perguntou do vestido azul, eu lhe disse “você já sabe. Cadê o vestido azul?”. Nessa hora ela disse “áquina roupa”. Eu disse que sim, que o vestido estava na máquina de lavar roupa. Ela se satisfez com a minha confirmação e saiu para brincar.*

Nestas cenas, temos algo bastante valioso sobre o saber na psicose. É preciso que o Outro encarnado diga sobre o funcionamento do mundo. Isso organiza. Tira a criança do não sentido. Mesmo que tenhamos que repetir, várias vezes, as mesmas explicações, a criança se serve delas para se organizar. Mais do que isso, mesmo quando me arrisco dizendo que Alícia já sabia da resposta a respeito do seu vestido, o que ela vem buscar em mim é que eu valide esse saber. O Outro a quem está atribuído o saber precisa ratificar o saber do psicótico, para que este seja organizador.

O saber, na perspectiva da neurose, diz respeito à condição do sujeito dividido pela linguagem e pelo desejo. O estudo que Freud (1910/1996) destinou a Leonardo da Vinci indica como as possibilidades epistêmicas de um sujeito encontram-se marcadas pela particular inscrição no sujeito do paradoxo do saber (LAJONQUIÈRE, 2013). Isso leva Lajonquière a



afirmar que entre a ordem do saber e a do conhecimento nunca pode haver uma independência radical, mas sim um sutil entrelaçamento:

Por estar o conhecimento estruturado na ordem significante, sua (re)construção não só implica a (re)construção de um sujeito enquanto epistêmico senão também a de um sujeito do desejo. (...) Lembremos que o significante cava no sujeito o buraco do desejo, uma falta no ser. Neste sentido cabe, então, dizer que, enquanto o sujeito (re)constrói o conhecimento em si mesmo (quando o faz seu), constrói-se como um sujeito do *conhecimento* e do *saber*. [...] Na ordem do significante se articula o saber do sujeito sobre seu desejo e o conhecimento do sujeito sobre os objetos. O saber e o conhecimento são duas caras de uma mesma moeda. O *saber* e o *conhecimento* se encontram entrelaçados e conformam o *pensamento* (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 257, grifos do autor).

A partir dessas considerações, compreendemos que, na neurose, o conhecimento é mobilizado pela angústia de castração. Na ilusão de “driblar” a castração e de saber sobre o desejo, o sujeito constrói conhecimentos na tentativa de controlar e explicar o mundo à sua volta. No entanto, a cada resposta construída em torno de um objeto, vem um novo enigma que impulsiona o sujeito em uma busca inédita na tentativa de não deixar a sua própria castração e a castração do Outro aparecer. Eis o desejo que move a incessante busca neurótica. “É porque nada se sabe sobre o desejo que o sujeito se põe a conhecer, buscando negar a castração” (KISIL, 2012, p. 41).

Mas e na psicose? Se, na neurose, o conhecimento é uma defesa frente à angústia de castração, então como pensar o conhecimento para aqueles que a castração não se inscreveu? Se sabemos que o psicótico é capaz de produzir conhecimentos, por exemplo, pela via do delírio, então qual a função desse conhecimento? E como pensá-lo na psicose infantil dentro do universo escolar?

### **3.5.1. Conhecimento na psicose e no autismo**

Retomando o percurso que fizemos anteriormente, entendemos o conhecimento como uma função do eu, e o saber como uma produção do sujeito inconsciente. Na busca por explicações e respostas diante da angústia da castração, o neurótico, através da articulação entre simbólico e imaginário, cria e (re)constrói conhecimentos. Assim, concluímos que conhecimento e saber estão articulados durante a produção de um pensamento.

O psicótico é aquele que tudo conhece e que relaciona todos os acontecimentos como

“sinais” ou signos de uma explicação carregada de certeza sobre o mundo. Na tentativa de dominar o real, sem possuir a mediação simbólica, o psicótico cria imaginariamente os porquês do que lhe acontece. Deste modo, considerando o conhecimento como uma produção tipicamente paranoica, entendemos que se trata de uma forma de negar o furo que o real apresenta. Mas, se a produção de conhecimento carrega sempre marcas subjetivas daquele que a produziu – no caso da neurose variando de acordo com a relação com a falta –, teremos também na psicose uma produção muito particular determinada por sua relação com a linguagem.

Calligaris (1989) nos ajuda a compreender a diferença entre o saber do neurótico e o do psicótico. A operação da metáfora paterna pela qual passou o neurótico tem como efeito a referência fálica. A norma fálica oferece ao neurótico uma “medida” a partir da qual ele se organiza para saber sobre si e sobre os outros. “A aposta neurótica é que haja ‘ao menos um’ que saiba lidar com a demanda do Outro, então o saber vai ter um sujeito suposto” (CALLIGARIS, 1989, p. 14). É nesta relação que o sujeito se constitui e obtém uma significação. Já, para o psicótico, não há amarras com um ponto de “capiton” (isto é, ponto de basta), tampouco haverá organização centralizada de seu saber (CALLIGARIS, 1989). O saber na psicose não é suposto ao saber do Outro, mas atribuído ao Outro – que, neste caso, está encarnado no outro semelhante.

Melman (1991) afirma que o paranoico é aquele que obteve “sucesso” na empreitada da produção de conhecimento, justamente porque é capaz de encontrar o porquê. Já o neurótico permanece procurando resposta para as suas perguntas e invariavelmente encontra-se com o não saber, com o impossível de recobrir o real pelo simbólico. Com isso o psicótico não pode lidar. O não saber não é uma possibilidade, isto é, ou tudo se sabe e o sistema está fechado, ou não se sabe e aí o sujeito encontra-se com um vazio angustiante e desorganizador. Sobre a função organizadora do delírio psicótico de Schreber, Lacan afirma que:

O mundo que ele nos descreve está articulado em conformidade com a concepção que ele alcançou depois do momento do sintoma inexplicado da profunda perturbação, cruel e dolorosa, de sua existência. Segundo essas concepções, que lhe dá aliás um certo domínio de sua psicose [...], tudo é compreensível, tudo é arranjado (LACAN, 1955-56/1988, p. 95).

Na ausência da mediação simbólica da castração, o conhecimento produzido pelo psicótico lhe serve, então, como organizador. Ainda que de forma inflexível e carregada de certezas, é disto que se serve o psicótico para saber sobre o que lhe acontece. Segundo Calligaris (1989), a estruturação psicótica, assim como todas as outras, é uma forma de defesa. O psicótico

defende-se de ser reduzido a seu corpo e “de se perder como objeto do gozo do Outro” (CALLIGARIS, 1989, p. 14).

Será que podemos pensar a construção de conhecimentos da criança psicótica na escola como um modo de atribuir sentidos para o encontro com o real? Mesmo quando não há delírio, ocorre a produção de sentido no encontro com o conhecimento? No caso de Alícia, percebemos que sua organização não está pautada pela lógica fálica. Podemos apostar que a produção de conhecimento lhe seja possível, e mais do que isso, que lhe sirva como organizador? Vejamos o que alguns autores psicanalistas têm discutido a respeito da relação das psicoses e autismos com o conhecimento.

Kupfer e Petri (2000) afirmam com veemência que as crianças psicóticas e autistas aprendem. “Aliás, todas as crianças aprendem muito mais do que sonha a nossa vã pedagogia” (KUPFER; PETRI, 2000, p. 116). Porém, haveria uma ressalva nas crianças psicóticas e autistas. Elas possuem ilhas de inteligência preservadas que podem desaparecer, caso o professor não lhes dê sentido. Essas ilhas de inteligência “podem – por falta de sentido, de direção, porque não são utilizadas para enlaçá-las no Outro – desaparecer, ou se transformar em estereotípias” (p. 116). Assim seria função da escola poder exercitar as habilidades já existentes na criança, para que pelo menos se conservem as capacidades cognitivas já adquiridas.

Kupfer e Petri (2000) também lembram que, para as crianças psicóticas, a exigência de um cumprimento de ideais dos quais elas estejam muito distantes pode funcionar como disparador de uma crise. Calligaris (1989) denomina como injunção fálica quando a escola funciona como um demandante que exige da criança que ela esteja operando com uma referência à função paterna. A demanda do Outro, tomada como ordem pelo psicótico, pode ser extremamente desorganizadora.

Bastos (2001) afirma que o trabalho com crianças psicóticas e autistas exige do professor uma posição diferente em relação ao trabalho com crianças neuróticas. É essencial que ele leve em conta que essa criança não está em posição de curiosidade, como estão as outras. Isso faz com que o professor olhe para essa criança a partir de um não sentido, um sentido que não está posto a priori. Então, “como ensinar quem não está curioso em aprender?”. A autora entende que essas crianças apresentam-se “como um puro traço significante à procura de uma significação” (BASTOS, 2001, p. 53).

Jerusalinsky (2010) afirma que, nas psicoses, o sujeito forcluiu qualquer curiosidade sobre as transformações simbólicas do objeto. Ao fazê-lo, a criança não tem o que se perguntar, não tem para onde dirigir sua interrogação, porque o objeto está aí e encerra-se em si mesmo. Não há espaço para que ela indague que posição esse objeto tem na cadeia simbólica do Outro. Neste sentido, o autor chega a dizer que não há propriamente a construção de um conhecimento, se o enunciado que o sustenta não tem uma posição simbólica, já que está unicamente referido ao real. Como dissemos anteriormente, a produção do conhecimento na neurose está relacionada a uma tentativa de lidar com a angústia da castração. Já na psicose, toda produção se propõe a “defender o sistema de pensamento das invasões devastadoras do real” (JERUSALINSKY, 2010, p. 143).

Bastos (2002) conta, em seu texto, um caso em que a professora fez uma aposta na criança portadora de Distúrbio Global do Desenvolvimento (DGD). Ela supôs que ali haveria um sujeito. Tal aposta foi chave para que a criança pudesse construir novas formas de curiosidades parciais e, com isso, aprendesse algumas coisas, mesmo que se tratasse de conhecimentos não generalizados. Para que esse aprendizado ocorra, segundo Jerusalinsky (2010), depende de que “grau de extensão tenham as metáforas não paternas que cada criança psicótica em particular poderia vir a constituir, para encontrar pontos de referência que mobilizem seu desejo de aprender, sua curiosidade” (JERUSALINSKY, 2010, p. 144).

Descobrir uma série significativa com suficiente peso de significância na vida do sujeito psicótico para servir de referência para um conjunto mais ou menos extenso de significações possíveis, de tal modo que, atuando como substituição parcial de Nome-do-Pai forcluído, permita ao sujeito em questão um certo nível de circulação social e, também, de resolução de sua angústia siderativa (JERUSALINSKY, 2010, p. 144).

A respeito da construção do conhecimento e de um saber-fazer na psicose, Kisil (2016) afirma que “é preciso se deslocar de um ‘neurótico-centrismo’, isto é, de um ‘falo-centrismo’, para reconhecer as certezas que eles produzem como construção de conhecimento” (KISIL, 2016, p. 102).

Será que a escola atualmente é capaz de oferecer e de sustentar essa série significativa para a criança psicótica fora do falocentrismo? Se é certo que, na escola, as crianças devem aprender, não fica claro em que medida a escola estaria disposta a abrir mão da sua organização fálica. Entendemos que só ao fazê-lo poderia entrar em jogo outras balizas e outras formas de se

relacionar com a linguagem, para que assim tenha lugar a aprendizagem das crianças autistas e psicóticas.

## Capítulo 4 – Entre o educar e o analisar está o acompanhar

Pois bem, eis aqui um sentido. Talvez não seja o verdadeiro. Mas também iremos certamente ver que há muitos desses *talvez não seja o verdadeiro*, cuja insistência nos sugere propriamente a dimensão da verdade (LACAN, 1969-70/1992, p. 14, grifos do autor).

Educar e analisar são operações distintas. Lacan, no artigo *A direção do tratamento e os princípios de seu poder*, de 1958, denuncia o risco de o analista deslizar de sua função para a de educador. Ao fazer isso, empenha-se em uma “reeducação emocional” (LACAN, 1958/1998, p. 594). Em consonância com essa ideia, Voltolini (2011) distingue as duas operações:

A análise seria a única instituição que almeja extinguir-se em seu final, e a transferência, inicialmente um veículo de poder, deveria ser usada como instrumento para a destituição deste. Já no educar, assim como no governar, o trabalho dependeria do uso desse poder para viabilizar seus processos (VOLTOLINI, 2011, p. 65).

De modo a precisar a distinção entre essas duas posições, nesse momento, utilizaremos a teoria dos quatro discursos proposta por Lacan, para nos aprofundarmos sobre o laço que é estabelecido entre aquele que se endereça a uma criança a partir do lugar de analista e a partir do lugar de educador.

### 4.1. Teoria dos quatro discursos em Lacan

Em Freud, o educar assume um papel importante para a especificidade do analisar, ou seja, uma das maneiras encontradas por Freud e por Lacan para abordar a prática analítica é diferenciando-a da educativa. Porém, é como ato que são diferenciadas essas duas práticas e não como territórios. Dito de outro modo, são contrapostos o educar e o psicanalisar, e não a educação e a psicanálise. “É como posição discursiva e não mais como um campo de conhecimento sobre o qual se deveria aplicar a psicanálise que a educação encontra sua elaboração maior na teoria analítica” (VOLTOLINI, 2011, p. 12). Neste sentido, tanto o educar quanto o analisar serão abordados aqui como posições discursivas.

O discurso é uma estrutura que ultrapassa a palavra, o que significa que é possível haver discurso sem a existência da palavra. Essa é uma das primeiras ideias trazidas por Lacan em seu *Seminário 17: O avesso da psicanálise*, de 1969-70, no qual ele formula a teoria dos quatro discursos. Nas palavras do autor:

É que sem palavras, na verdade, ele [o discurso] 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 que as enunciações efetivas (LACAN, 1969-70/1992, p. 11).

É, portanto, em função da linguagem que se instaura o discurso, e não em função das palavras. Daí a ideia de poder haver discurso sem palavra. O discurso, para Lacan, subsiste, isto é, mantém-se não pela existência de palavras, mas pelas relações que ele estabelece.

Segundo Quinet, se o discurso “não é da ordem do dito, isso não quer dizer que não esteja na linguagem. O discurso é da ordem de um dizer” (QUINET, 2006, p.30). O discurso é entendido como um instrumento da linguagem a partir do qual se pode estabelecer determinado número de relações entre os sujeitos. Lerner (2013) nos lembra de que o termo “discurso” foi utilizado por Lacan desde o Seminário 3, em 1955-56, para referir-se a um “discurso que não é apenas uma forma de expressão ou um meio de comunicação, mas um instrumento constituinte da realidade humana” (LERNER, 2013, p. 71). Assim, entendemos o discurso como uma estrutura que organiza o que se passa na relação de um significante com outro significante, “donde resulta a emergência disso que chamamos sujeito” (LACAN, 1969-70/1992, p. 11).

Se, segundo Lacan, o inconsciente está estruturado como uma linguagem, então a sua forma de inscrição no social será o discurso. Falamos de laço social, portanto, pois o discurso descreve a modalidade de relação do sujeito com seu objeto, relação esta que será sempre faltante e incompleta. A operação de causação do sujeito, advinda da relação entre dois significantes, produz um resto, já que, ao inscrever-se na linguagem, o sujeito não tem mais acesso direto ao seu objeto de satisfação (LERNER, 2013). Algo se perdeu definitivamente, sentenciou Freud. Essa condição lança o sujeito em direção ao outro, em busca do reencontro com o objeto das primeiras experiências de satisfação.

É nesse lançar-se ao outro, então que se estrutura o laço social. Segundo Lerner (2013, p. 72) o laço social é “a tentativa de obtenção de satisfação compensatória à ausência de relação

sexual, isto é, da complementariedade entre os sexos e da realização do desejo”. Entre o objeto que o sujeito encontra e sua pulsão não há harmonia. É deste modo que ele está condenado a essa busca interminável por satisfação, que pela qualidade mesma de sua estrutura não pode ser de outra ordem senão uma satisfação parcial. É exatamente essa ausência de satisfação plena que nos funda como seres desejanter, e nos lança em direção ao laço com os outros.

Entendemos que esse laço social será da ordem da frouxidão, do impossível. Temos assim que os laços sociais que os discursos articulam são provisórios e incapazes de amarrar todo o real presente. Haverá, então, sempre um mal-estar oriundo desta maneira incompleta de enlçamento com o mundo.

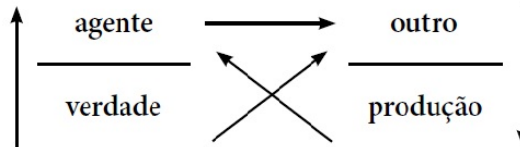
Os três ofícios impossíveis apontados por Freud (1925/1996, 1937/1996) seriam três maneiras de fazer laço na tentativa de contornar o impossível. A partir dessas três impossibilidades, e adicionando a elas uma quarta impossibilidade “o fazer desejar”, típico do discurso da histeria, Lacan propõe a sua teorização sobre os quatro discursos. Os quatro discursos são: o discurso do mestre, o discurso universitário, o discurso do analista e o discurso da histérica.

Governar corresponde ao discurso do mestre que vem da tradição da relação de poder entre o senhor/mestre/amo e o seu escravo. Analisar corresponde ao laço social do analista com seu paciente, inaugurado por Freud no início do século XX. “Fazer desejar” seria o modo de relação estabelecido pela histérica com o outro. E, por fim, educar, em um primeiro momento, poderia estar relacionado ao discurso universitário, como propõe Quinet (2006), no entanto, estamos de acordo com Lerner (2013), ao apontar que é o ensinar que constitui a marca do discurso universitário. Essa afirmação se justifica a partir do esclarecimento de que estamos sustentados por uma definição de educação mais ampla do que a transmissão de conhecimentos. Nossa definição de educação relaciona-se com a transmissão que ocorre entre um adulto e uma criança através da linguagem, e que produz marcas ao mesmo tempo em que constitui esse sujeito. Neste sentido, o ato de educar ordena-se tal como o discurso do mestre, como veremos adiante.

Lacan inicialmente nos apresenta os quatro termos de que se utilizará para compor a estrutura de todo discurso: o significante mestre S1; o significante S2, que designa a bateria dos significantes que integra um saber; \$ que designa o sujeito como dividido; e *a* que seria o objeto



perdido. Esses termos serão articulados em lugares de modo que o discurso será determinado pelo primeiro termo, isto é, “a primeira posição lhes mostra de algum modo o ponto de partida” (LACAN, 1969-70/1992, p. 13). Portanto, Lacan irá nos oferecer, em seu matema, quatro diferentes lugares que esses termos podem ocupar: agente, verdade, outro e produção.



Isso significa que, quando alguém fala, ele interpela o outro desde um lugar. Essa fala não vem de maneira neutra, ela é determinada por uma verdade inconsciente do sujeito falante, que ao se dirigir ao outro o coloca em determinado lugar. Por fim, o endereçamento dessa palavra ao outro tem como efeito uma produção.

É relevante a observação de Almeida (2009), ao afirmar que o que chamamos de discurso do laço social não se dá entre dois sujeitos, mas sim entre dois campos: o campo do sujeito e o campo do Outro. “Lacan destaca que não há nenhum outro, ele só aparece como campo de intervenção, sendo assim, cada discurso vai incluir apenas um único sujeito, não uma relação intersubjetiva” (ALMEIDA, 2009, p. 96). Assim, entendemos que o outro com o qual o sujeito busca se articular na operação discursiva é, na verdade, a imagem que ele possui do outro.

O lugar de agente é o lugar privilegiado de cada discurso para Lacan, já que é ele que domina o laço social descrito por esse discurso e determina todos os outros lugares. No entanto, o lugar de agente, segundo Lacan, “não é forçosamente aquele que faz, mas aquele a quem se faz agir” (LACAN, 1969-70/1992, p. 161). Assim lembramos que, apesar de ocupar o lugar de agente, este está sujeitado à sua verdade.

Vejamos como os quatro termos se articulam nesses lugares. Importante notar que cada um dos discursos se organiza a partir de um quarto de giro dos termos em relação ao discurso anterior:

Discurso do Mestre	Discurso Universitário
$\frac{S_1}{\$} \rightarrow \frac{S_2}{a}$	$\frac{S_2}{S_1} \rightarrow \frac{a}{\$}$
Discurso da Histérica	Discurso Analista
$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S_1}{S_2}$	$\frac{a}{S_2} \rightarrow \frac{\$}{S_1}$

*O discurso do mestre* é o primeiro a ser apresentado por Lacan, e será exposto à exaustão em sua obra, já que se trata do avesso do discurso do analista. Ali o agente, na condição de detentor do saber, coloca o outro na posição de escravo, e exige que ele lhe ofereça seu trabalho, já que é o escravo quem possui o saber fazer. Esse é o discurso por excelência da constituição do sujeito a partir da incidência do significante mestre ( $S_1$ ) sobre o saber ( $S_2$ ). Trata-se ali de manter-se alienado ao outro, como condição de subjetivação, supondo um saber sobre si no mestre. Em outras palavras, o escravo só pode existir se alienado aos significantes do mestre, enquanto este depende do escravo para existir como mestre, já que “mantém a ilusão de que é autônomo, que tem escravos para lhe servir e que destes pode prescindir” (ALMEIDA, 2002, p. 64).

O saber, no discurso do mestre, se localiza do lado do escravo, que trabalha para transmiti-lo ao mestre. No lugar da verdade que determina esse discurso, temos o sujeito barrado ( $\$$ ), o que nos leva a crer que, ainda que o mestre deseje saber sobre tudo, ele é castrado, está submetido à lei. Essa verdade sob a barra revela a impossibilidade de tudo saber e, portanto, o caráter singular do saber produzido, que atua como verdade recalcada que o agente desconhece. “A incompletude do mestre permanece recalcada para que ele se situe como senhor que ordena ao outro e espera que este responda sabendo o que fazer” (LERNER, 2013, p. 75).

Ainda a respeito do discurso do mestre, Lacan dirá que “um verdadeiro senhor não deseja saber absolutamente nada – ele deseja que as coisas andem” (LACAN, 1969-70/1992, p. 22-23). Neste sentido, entendemos que esse discurso precisa recalcar tudo o que é da ordem do sujeito. Segundo Voltolini (2001), isso ocorre, pois o que é da ordem do sujeito apresenta um tipo de

conflito “estrutural”, em oposição ao conflito “contingente” – tipo de conflito que é mais facilmente administrável e, por isso mesmo, o conflito perseguido pelo mestre. O conflito estrutural, por estar articulado àquilo que é da ordem do desejo, tende a um excesso que não se extermina.

É nesse sentido que o mestre não está interessado no saber, a não ser quando o procura de maneira contingencial. O saber que lhe interessa é um saber já sabido que possa eliminar radicalmente o problema e fazer as coisas voltarem a andar novamente. O discurso do mestre é o discurso político – lembrando que foi derivado do ofício impossível de governar –, mas também o discurso do educar (que não coincide com o ensinar). Assim, a educação no discurso do mestre está às voltas com o processo de constituição subjetiva, mas, muitas vezes, “esquecendo-se” que o saber que se produz para que uma educação aconteça é da ordem do singular e não de um saber todo generalizável.

*O discurso da histérica* é produzido a partir de um quarto de giro do discurso do mestre. Nele temos o sujeito cindido, \$, na posição dominante, endereçando-se ao outro S1, a partir de uma posição de enigma. A histérica pede ao mestre algum saber sobre seu sofrimento, sua divisão (\$). Assim, esse saber é produzido tendo o S2 no lugar da produção. No entanto, no lugar da verdade que a histérica recalca está o objeto *a*, indicando que não é possível tudo saber, e que, portanto, ela continuará insatisfeita demandando a produção de novos saberes. Daí a afirmação lacaniana de que a histérica quer um mestre sobre quem ela reine (LACAN, 1969-70/1992), ou seja, a partir de sua condição de sujeito faltante insatisfeito, ela endereça-se ao outro em busca de uma resposta, e provoca a emergência do desejo de saber que vai desembocar na produção de um saber (S2).

O efeito do discurso da histérica é provocar o saber, pois ela desafia a autoridade, a teoria estabelecida, evidenciando a impossibilidade do mestre-todo (LERNER, 2013). Segundo Mariotto (2009), poderíamos aproximar esse discurso ao que é próprio da ciência, como lugar de fabricação de saberes em que o dito sujeito cientista não conta muito em suas pesquisas ou descobertas. Ou seja, mesmo que se produza um saber, o que fica não sabido é o objeto *a* como causa do desejo na posição de verdade. A verdade em jogo nesse discurso é que a histérica goza com seu sintoma, e o saber produzido pelo outro nunca dará conta desse gozo, já que ele está sob a barra, inconsciente.

É assim que Lacan afirma que “o que conduz ao saber é o desejo da histérica” (LACAN, 1969-70/1992, p. 22). Ao agenciar seu discurso, a histérica busca fazer desejar, colocando-se como causadora do desejo do outro. Importante ressaltar que a histérica estruturalmente busca o desejo desde o lugar de sujeito e não do lugar de objeto, por isso se diz que a histérica está sempre insatisfeita. Ela quer que o outro seja seu mestre (S1), mas não se submete a ele, “só o coloca no trono para destroná-lo” (ALMEIDA, 2009, p. 101), ao mostrar ao outro que ele nada sabe sobre a sua verdade, já que é impossível sabê-lo.

O *discurso universitário* tem como dominante o saber (S2) que se dirige ao outro na posição de objeto (*a*). Esse conhecimento produzido é incapaz de dizer tudo sobre o outro, algo escapa, o que coloca no lugar da produção desse discurso o sujeito cindido (\$), marcado pela alienação ao saber do mestre. Assim, o agente fala em nome de um saber que não é seu, e que reduz o outro ao lugar de objeto: “ora, alguém que pretende ocupar o lugar de um saber sem falhas, totalizante, de colonizador do real, convida o outro a permanecer numa condição de assujeitamento e alienação absolutos” (MARIOTTO, 2009, p. 84).

Bastos (2003) afirma que, no terreno escolar, poderíamos situar o discurso da (psico)pedagogia hegemônica, descrito por Lajonquière, como uma modalidade do discurso universitário, que põe o aluno na condição de objeto a serviço da produção de um saber. De modo mais amplo, sustentamos que o discurso tecnocientífico associa-se ao discurso universitário. O mestre moderno, nesta perspectiva, é aquele que não é, já que em seu lugar está o saber tecnocientífico anônimo.

No discurso universitário, temos no lugar da verdade o S1, que seria o autor ou o inventor do saber (S2). Mas esse autor está sob a barra, ou seja, está recalcado. Assim entendemos que, nesse discurso, o mais importante é o S2, o saber universal. Seria o ideal científico: produzir um saber que não contenha nenhum S1 do cientista, do pesquisador ou do autor, nenhuma marca subjetiva. A almejada neutralidade científica se exerce através da ocultação do S1. Segundo Lebrun (2004), o objetivo desta forma discursiva “só é considerado como exitoso quando ele produziu um enunciado que pode dispensar sua enunciação, quando chegou a excluir-se completamente como sujeito daquilo que produziu” (p. 64); e o autor prossegue: aqui “lidamos apenas com enunciados, sem o vestígio do apagamento da enunciação que, no entanto, inaugurou a sequência desse discurso” (LEBRUN, 2004, p. 65).

Por fim, no *discurso do analista*, temos o analista ocupando o lugar de agente, mas não em termos de mestre, de saber ou em sua pele de sujeito, mas sim em sua condição de resto (objeto *a*). Esse objeto, causa do desejo, dirige-se ao outro na condição de sujeito (\$), e exige dele a produção de seu próprio saber (S1), que este sabe sem saber que sabe, ou seja, exige a produção de seu significante mestre, o qual se encontra recalcado. Esse agente está submetido à sua verdade que não pode ser outra a não ser a produção de um saber (S2) articulado à verdade do desejo inconsciente.

O discurso do analista é o único em que o outro é tomado a partir do lugar de sujeito (\$). No discurso do mestre, o outro é tomado como escravo (S2), no da histórica o outro é tratado como mestre (S1) e, no discurso universitário, o outro é considerado objeto (*a*). Tomar o outro como sujeito é a nova forma, inaugurada pela psicanálise, em que o sujeito é capaz de saber sobre si. “Sua especificidade está em problematizar as formas de saber que rejeitam ou excluem a dinâmica da verdade” (LERNER, 2013, p. 78). Em outras palavras, o que o discurso do analista nos revela é que a verdade só pode existir se relativa ao próprio sujeito.

No discurso do analista, o outro tomado como sujeito, ao falar sobre si, não pode dizer tudo, já que está marcado por sua divisão subjetiva. Neste sentido, no lugar da produção deste discurso temos o S1, ou seja, os significantes singulares do sujeito.

Almeida (2002) aborda o discurso do analista como uma posição ética na qual ele se cala sobre seu próprio desejo, fazendo semblante de sujeito suposto saber sobre o desejo do analisante. É do silêncio de seu lugar de sujeito que o analista pode ocupar o lugar de agente do discurso como objeto *a*. Assim surge o caráter subversivo do discurso do analista: não pretender nenhuma solução (LACAN, 1969-70/1992). Segundo Almeida:

A experiência clínica analítica indica que o desejo do analista, que opera em uma análise e que dirige um tratamento não é, certamente, um desejo de natureza moral ligado ao ‘bem’ do analisante, não é um desejo que atua em função de um ideal, como também não é um desejo de cura baseado em uma representação do que é normal ou patológico em uma dada estrutura clínica (ALMEIDA, 2002, p. 67).

Neste ponto, entendemos que, na esteira de Freud e Lacan, a autora irá delimitar o desejo do analista como sendo aquele que se dirige ao outro como sujeito. Antes de estar voltado a algo que ele deseja a seu paciente (como seu bem, sua cura ou qualquer outro ideal), o analista deseja que o seu paciente seja capaz de saber sobre si.

A partir da teoria dos quatro discursos proposta por Lacan, iremos abordar vinhetas clínicas de Acompanhamento Terapêutico, de modo a construir o que haveria do educativo e do analítico nessa prática na escola com crianças psicóticas e autistas.

## 4.2. Do educativo

Kupfer (1999), ao refletir a respeito da clínica psicanalítica com crianças, aborda como o psicanalista precisa lidar com o discurso educacional que, por vezes, “invade o setting analítico” (KUPFER, 1999, p. 97). A partir da articulação entre psicanálise e educação, a autora afirma que ao educar busca-se:

a produção de bordas no Real, bordas capazes de colocar um anteparo contra o assédio constante do retorno desse Real, bordas que se fazem com a construção do Simbólico e que permitem a emergência de um sujeito. Assim, a educação parte do Real e se move em direção ao Simbólico (KUPFER, 1999, p. 99).

Em contrapartida, para a autora, o psicanalista na clínica clássica com neuróticos opera na direção oposta deste mesmo vetor: do simbólico ao real. Haveria algo de não simbolizado pelo sujeito que precisaria ser perseguido, para promover um deslocamento no sintoma que o faz sofrer. Assim, a partir de Lacan, a autora dirá que a análise consiste em tocar o real pelo simbólico. “Tal démarche produz então algo parecido com uma recomposição das bordas existentes, sempre na tentativa de conter as emergências do Real<sup>32</sup>” (KUPFER, 1999, p. 100).

Porém, como sabemos, nas crianças psicóticas e autistas as bordas necessárias à sua subjetivação não estão organizadas. É, então, no trânsito entre esses dois polos, real e simbólico, que Kupfer compreende o trabalho do analista com crianças. Segundo a autora, o adulto está ora reconstruindo as bordas, ora construindo-as. Construindo quando elas ainda não existem, de modo a apaziguar ou reelaborar o mal-estar e as angústias de ser da criança. E, ao reconstruí-las, procura-se recompor as bordas que já existem no sentido de poder atingir o real, que sempre emerge e angustia. Ao reconstruir as bordas, estamos no território do analisar; ao construir, trabalha-se mais na direção do educar. Como uma balança que transita entre os dois polos, estaria aí o analista de crianças.

<sup>32</sup> Entendemos a ética da psicanálise como uma ética do real. Sempre haverá um resto “não simbolizável”, mas que nem por isso será desconsiderado, já que é, justamente, o que causa uma análise. Lacan define o real como aquilo que não cessa de não se inscrever, ou seja, ainda que se busque tratar o real pelo simbólico, haverá um resto não simbolizável. Em uma análise não se trata de prevenir do real – o que inclusive seria impossível –, mas de tomá-lo como causa e, com isso, poder tocá-lo em alguma medida.

Faria (2011) retoma os textos de Lacan do Seminário 1 (1953-54), em que o psicanalista aborda o tratamento do menino Dick por Melanie Klein, para tocar precisamente nesse ponto da relação da criança com a linguagem. O pequeno paciente é diagnosticado por Klein como esquizofrênico. Se Dick fosse atendido atualmente muito provavelmente receberia um diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), tamanha era a “pobreza de seu vocabulário e do seu desenvolvimento intelectual”. Dick era uma criança “indiferente à presença ou ausência da mãe”, “não tinha interesses”, “não brincava”, “articulava sons ininteligíveis” e “quando falava utilizava incorretamente seu escasso vocabulário” (KLEIN, 1930/1981 apud FARIA, 2011, p. 133). O que faz com que tal estado de apatia reverta-se tão prontamente, segundo Lacan, é que Melanie Klein “ousa-lhe falar” (LACAN, 1953-54/1986, p. 85). Essa ousadia em falar da terapeuta produz efeitos de ampliação dos conteúdos e do repertório de Dick. Segundo Lacan (1953-54/1986), a verbalização organiza “o que, para esse sujeito, só era, até então, realidade pura e simples” (p. 85). Segundo Faria: “produzem-se efeitos sobre a indiferenciação inicial, sobre o caráter uniforme da relação de Dick com a realidade, presente no início de seu tratamento. *O que organiza não é, entretanto, a interpretação, é o fato de serem palavras e de elas nomearem*” (FARIA, 2011, p. 135, grifo nosso).

A respeito da psicanálise com crianças psicóticas e autistas, entendemos que a construção de bordas, da qual tratou Kupfer (1999), possui esse caráter de tratamento pela palavra. Trata-se de nomear a realidade. Isso dá a possibilidade de a criança deixar de estar totalmente à mercê do que lhe acontece. Portanto, estamos de acordo com Kupfer (1999) de que com essas crianças algo do âmbito educativo acaba por fazer parte do tratamento analítico, já que caminha na direção da constituição do sujeito.

Segundo Laznik (1997), na clínica do autismo, o psicanalista opera ao avesso da cura clássica, uma vez que seu objetivo “não é interpretar os fantasmas de um sujeito do inconsciente já constituído, mas permitir o advento do sujeito. Faz-se aqui *intérprete*, no sentido de *tradutor* de língua estrangeira, ao mesmo tempo em relação à criança e aos pais” (LAZNIK, 1997, p. 11, grifos da autora). Nesta mesma direção, Soler (1994) sustenta que, quando o sujeito não está colocado, cabe ao analista estabelecer a operação do significante e proceder uma psicanálise invertida. Tal ideia sugere uma operação que vai do Real em direção ao Simbólico, no sentido de provocar o surgimento do sujeito (SOLER, 1994). Ou seja, com estas crianças, uma análise teria

papel de construção, de oferta significativa; o que está do lado da educação.

Compreendemos, então, que essa construção de bordas através da palavra guarda relações com o educar, ao mesmo tempo em que é própria do trabalho analítico com as crianças psicóticas e autistas, para quem o mundo ainda é pouco (ou não é nada) organizado pela linguagem. Neste sentido, ousar ajudar a criança psicótica ou autista a nomear os objetos do mundo é parte fundamental de um trabalho orientado pela psicanálise. Vejamos como buscamos fazer essa nomeação em uma cena do Acompanhamento Terapêutico com Alícia.

*Bem no início do acompanhamento de Alícia, a garota apresentava, no que diz respeito à fala, apenas jargões, isto é, palavras e frases ditas com entonação, mas sem nenhuma relação com o código da língua. Não parecia se dirigir aos outros quando emitia esses sons, tanto em razão da ausência de olhar, quanto pelo fato de falar fora de contexto. Eram apenas sons que não aparentavam uma intenção comunicativa.*

*Em alguns momentos, quando Alícia dizia alguma palavra que eu supunha entender, eu repetia. Enquanto brincávamos de massinha, Alícia disse “Aul”, repeti “Aul???” e ela me olhou com espanto por alguns segundos. Era como se quisesse me dizer: “ei, eu não disse isso para alguém ouvir”. Entretanto, minha mensagem era de que sim, ela estava sendo ouvida. E aos poucos fui dizendo que não tínhamos a cor “azul” ali, mas tínhamos o vermelho. E isso de alguma forma nomeava os objetos à sua volta, ao mesmo tempo em que lhe inseria em uma relação comigo. Era o diálogo possível naquele momento.*

O primeiro aparecimento da fala em Alícia foi caracterizado por uma repetição do que ela escutava do outro. Essa repetição foi importante para um segundo momento de diálogo. À medida que oferecíamos nossos significantes, ela podia dizer-se a seu modo. Leo Kanner (1943/1997) afirmava que as ecolalias das crianças autistas eram uma desvantagem, pois, se não serviam para comunicar, então de nada ajudavam no tratamento. Concordamos que, na ecolalia, trata-se de um discurso que não é cruzado por uma cadeia significativa, de forma que não se fecha em uma significação (LAZNIK, 1997). No entanto, notamos com Alícia que foi a partir da repetição das palavras que os adultos traziam que ela pôde nomear os objetos que via. Ou seja, ao



escutar e se apropriar de alguns significantes do outro, ela pôde estar de algum modo na linguagem. Num primeiro momento, “o significante toma de maneira alienante aquele que talvez um dia seja um sujeito” (LAZNIK, 1997, p. 26). É por isso que Alícia, ao me ouvir perguntar “quer que eu te ajude?”, me responde “que te ajude”. Ainda não lhe é possível fazer a inversão com o verbo e o pronome; de todo modo, nesses pequenos instantes somos capazes de nos comunicarmos pela via da palavra.

Como acompanhante terapêutica, nos colocamos nesta função de construtora de bordas. Oferecemos à criança a possibilidade de se servir da linguagem para lidar com a angústia que muitas vezes se apresenta de maneira corporal.

*Nesse momento do acompanhamento, Alícia tinha cinco anos e ainda não falava espontaneamente, apenas repetia algumas palavras que dizíamos em momentos específicos. Seu atraso na linguagem fazia com que os momentos de muita angústia se tornassem um grande sofrimento para ela e para os que dela se ocupavam. Era como se o seu corpo sofresse por ela não poder colocar em palavras seu mal-estar, por isso a garota se batia, se mordida, se jogava no chão e se descontrolava, muitas vezes chegando a machucar a si mesma e à professora que tentava conter a crise.*

*O momento de ir embora da escola era o que lhe causava maior angústia: a espera pela mãe que não chegava. Mesmo se ainda faltassem alguns minutos para o momento da saída, no instante em que Alícia compreendesse que chegava essa hora, e não visse imediatamente a sua mãe, o sofrimento se instalava no seu corpo.*

*Como acompanhante terapêutica, passei a supor para Alícia os motivos de sua angústia. “Estou achando que você quer ir embora!”, “que você está cansada!”, “cadê a mamãe?”... – eram frases que eu ia construindo na tentativa de nomear aquela angústia corporal. Percebia que isso lhe fornecia bordas, dava algum contorno àquele corpo que se jogava sobre o meu. Passados meses de acompanhamento, Alícia continuava sofrendo no momento da saída, mas não precisava ficar no colo. Ela conseguia*

*sustentar seu próprio corpo sem colar-se no outro, ao mesmo tempo em que repetia o que eu dizia sobre o que supunha lhe angustiar. Uma colagem pela via da palavra, ao invés da colagem corporal. Alguma borda havia sido construída.*

Nomear a angústia corporal possibilitou a Alícia dizer-se de outro modo. Algo semelhante à “palavra justa” ou à “palavra mestra” a que se refere Mannoni (1999), ao citar as observações feitas por Françoise Dolto sobre seus pacientes de vinte meses: palavra invocada “em estado de crise, para que através dela um domínio possa ser conquistado: a criança reclama o direito de compreender o que lhe ocorre de absurdo nessas suas reações agressivas” (MANNONI, 1999, p. 30). Entendemos que, ao trazer alguma possibilidade de uso da linguagem para Alícia através da construção de bordas, se inscrevia algo do educativo na função do acompanhante terapêutico.

Como sustentamos anteriormente, o educador é aquele que, orientado pelo discurso do mestre, dirige-se ao outro para que este produza um saber. No entanto, se este é o discurso do governar, portanto, do governar o outro, não podemos nos esquecer de que ali embaixo da barra, no lugar da verdade, está o sujeito. Há um sujeito do ato de governar. Sujeito este que fala em nome próprio ao buscar a produção do saber sobre o outro. Na cena com Alícia, lhe ofereci meus significantes para que ela pudesse se dizer, e assim, construiu uma borda, um contorno ao real que a angustiava. Meus significantes serviram a Alícia e, com isso, produziram nela uma marca. Seria essa uma entrada do acompanhante terapêutico desde o lugar de mestre?

Segundo Voltolini (2011), em toda educação se estabelece uma relação de mestria, isto é, há um ideal por trás do ato do adulto, que o conduz a agir de determinada maneira com a criança. O adulto ao endereçar-se a uma criança busca algo, busca a construção de um “tipo” de criança – provavelmente aquela criança que ele gostaria de ter sido ou a infância que desejaria haver tido. Segundo Lajonquière: “na educação está também em questão a transmissão de um certo saber, não redutível à ordem dos conhecimentos, sob a forma do (que é) ideal. Precisamente, em todo ato educativo há embutido uma cota de dever ser” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 171).

Ao dirigir-se a uma criança, o adulto lhe transmite um saber inconsciente na forma de mandatos e ideais, que podem ser simbólicos e imaginários. O ideal simbólico estaria mais relacionado ao ideal-do-eu que descreveu Freud, enquanto o ideal imaginário ao eu-ideal

freudiano. No ideal imaginário, há a tentativa de complementaridade narcísica sem espaço para reedições ou criações daquele que o recebe. Ou seja, há um saber veiculado mais parecido com a certeza; aquele que recebe essa injunção parece não só saber o que estão lhe pedindo, como também como fazer para atingir tal ideal (LAJONQUIÈRE, 2009). Já os ideais simbólicos, segundo Petri (2003), têm como efeito a precipitação do desejo, pois são calcados de tal maneira no ser do sujeito que ele não saberia distinguir, ali onde se produz o seu desejo, entre ser e o dever ser o ideal.

Assim, ao educar uma criança, o adulto atua na construção de ideais para o pequeno. Isso tem efeitos constituintes, pois, se educar é filiar a uma tradição, é de se esperar que a criança sinta-se pertencente ao mundo do Outro, ao poder ver a si mesma nesses mesmos ideais. “A educação, na medida em que filia, entre (os) outros, o mestre de plantão e o aprendiz circunstancial a uma tradição existencial, possibilita que cada um se reconheça no outro; isto é, que cada um reconheça que o outro porta uma marca semelhante à sua” (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 173).

Deste modo, a relação de mestria será um inevitável estrutural do ato educativo. Porém, no discurso analítico não há espaço para a sustentação de um ideal de homem. Então, o acompanhante terapêutico ao endereçar-se à criança, para que ela se sirva de seus significantes, não pede que ela responda do lugar de escravo, isto é, daquele submetido ao mestre. Não é do lugar de mestre que o acompanhante terapêutico dirige-se à criança. Por outro lado, é somente na presença de algo do educativo que é possível sustentar a construção de alguma borda para a criança psicótica e autista, a partir da apresentação de significantes dos quais ela poderá se apropriar.

Em resumo, sustentamos que o acompanhante terapêutico não é um mestre como o educador, mas ele se serve de algo do educativo para a criança se apropriar do real e, quem sabe, poder falar de si. Se não há um ideal da mestria no fazer do acompanhante terapêutico, então o que move o at a intervir com a criança e com a escola é algo do analítico.

### 4.3. Do analítico

#### 4.3.1. Na intervenção com a criança

Retomando a teoria dos quatro discursos, lembramos que “o discurso do analista é o único laço social que trata o outro como um sujeito” (QUINET, 2006, p. 35). Nesta direção, entendemos que o acompanhante terapêutico pode atuar no sentido de provocar um giro de discurso na direção do discurso do analista.

Concordamos com Hermann (2005), ao afirmar que não é só do “fazer junto” que se trata essa clínica. Para justificar a presença de uma escuta psicanalítica no Acompanhamento Terapêutico é necessário um manejo da transferência que tem como norte a escuta do sujeito.

Porém, o que ocorre quando a demanda da escola é que o acompanhante terapêutico ocupe o lugar de especialista?<sup>33</sup> Não se colocar como especialista é parte da função do acompanhante terapêutico. Esta é uma resposta do lugar de analista. Acolher a demanda que o acompanhante terapêutico recebe é diferente de respondê-la. “Acolher a demanda significa ir ao encontro do acompanhado e escutá-lo” (ESTEVÃO; METZGER, 2015). O mesmo vale caso a demanda venha por parte da escola. É preciso escutá-la. Escutar um professor ou um coordenador é levar em conta o dizer que se apresenta, supondo um sujeito e uma lógica oculta que opera nessa fala. Assim, ao invés de responder a demanda escolar e ocupar o lugar de suposto especialista, trabalhamos no intuito de fazer a escola falar daquilo que ela demanda.

Gavioli, Ranoya e Abbamonte (2002) fazem uma crítica à entrada do acompanhante terapêutico na escola a partir do lugar de especialista:

fica imaginariamente reforçada, para os educadores, a ideia de que haveria um problema localizado exclusivamente na criança. Desta maneira, passam a acreditar que para estes alunos que não aprendem o conteúdo formal, a saída seria a educação especializada. Neste sentido, algumas escolas encontram no AT a possibilidade de resolver esse impasse, pois ele uniria – dentro do imaginário escolar – a função de ser um suposto especialista, ou seja, o portador do saber sobre o aluno com distúrbios do desenvolvimento, trabalhando dentro de uma escola não especial (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2002).

<sup>33</sup> Iniciamos, anteriormente, essa discussão a respeito do acompanhante terapêutico que ocupa o lugar de especialista na escola. Cf.: capítulo 2, itens 2.2. (*Saberes sobre a criança na escola: o discurso tecnocientífico*) e 2.4. (*Demanda de Acompanhamento Terapêutico na escola?*).

Neste sentido, sustentamos que, se o acompanhante terapêutico for colocado no lugar de especialista pela equipe escolar, como aquele que possui o saber sobre a criança, capaz de responder às perguntas dos professores, então, ele terá de trabalhar dobrado. Neste caso, será necessário que este profissional escute a demanda escolar, de modo a propor uma outra forma de trabalho, isto é, uma outra maneira de saber. O saber, nesta perspectiva, está naquele que articula a demanda. Do modo como entendemos, trata-se sempre de “um saber acompanhado pelas marcas do sujeito”(KUPFER, 2016<sup>34</sup>).

A aplicação de uma teoria no terreno escolar pressupõe a extração de uma técnica para o ato de educar. Ao se encontrar com a pergunta de um professor acerca de um aluno, se o especialista se propõe a respondê-la e a tamponar essa falta, o professor se reduzirá a um lugar de executor, que não age em nome próprio. O contato com a criança passa então a ser mediado pel’A criança (VOLTOLINI, 2008a; LAJONQUIÈRE, 2009) – aquela entidade abstrata descrita nos livros e manuais dos especialistas. Estamos novamente trazendo a questão do discurso tecnocientífico, que é uma modalidade do discurso universitário na escola.

No discurso universitário, tanto o aluno quanto o professor estão na condição de objeto (*a*), enquanto no lugar de agente está a ciência (S2). Saber colonizador que se assemelha ao paradigma da aplicação no terreno educativo. Nessa forma de laço social, o sujeito e sua verdade desaparecem em prol do todo-saber ou do saber sem furos. Assim, a saída encontrada pelos educadores é “rezar pela cartilha” integralmente, tratando de velar o que quer que escape dos parâmetros científicos (MARIOTTO, 2009, p. 90). O fazer do acompanhante terapêutico na escola não promove um laço do tipo universitário, se pretende considerar alunos e professores como sujeitos no ato de educar.

Guarido e Metzger (2016) nos lembram de que a educação inclusiva surge para questionar a lógica de exclusão. Neste sentido, reinscrever o terapêutico no escolar não pode sugerir o terapêutico como uma ferramenta ou uma técnica para a escola. Segundo as autoras, o Acompanhamento Terapêutico como técnica pedagógica significa: “a falência da possibilidade de que a escola encontre maneiras singulares de dar lugar a cada criança, mas também a falência do ato clínico, já que não responde à escuta do sujeito e sim à demanda de solução do mal-estar em jogo em toda instituição” (GUARIDO; METZGER, 2016, p. 163).

---

<sup>34</sup> Comunicação oral e pessoal ocorrida em 24 de fevereiro de 2016, na ocasião do exame de qualificação.

Voltolini nos apresenta a construção da palavra compreender: “com-prender”, isto é, prender, aprisionar o outro, resultando em certo apagamento do outro, na tentativa de que o que eu sei dele não se abale (VOLTOLINI, 2011). Então, diremos que o acompanhante terapêutico nada compreende de seu acompanhado, é incapaz de prendê-lo em um saber, já que este se localiza justamente do outro lado, isto é, do lado do sujeito. Curvado em uma posição de ignorância, o acompanhante terapêutico deve estar atento aos movimentos da criança, ser capaz de acompanhá-la em suas idas e vindas pela escola, suas descobertas, suas frustrações, curioso para aprender sem muito compreender.

Essa posição sustentada em um não saber não significa, diante de um impasse com a criança, enunciar a dúvida ou o silêncio, mas sustentar em ato o papel de analista. Ou seja, sustentar a demanda que vem da equipe escolar em relação ao enigma da criança, a fim de que algo de uma elaboração a partir da dúvida do professor possa se colocar. Alícia me mostrou que eu não sabia sobre ela e isso teve efeitos importantes para a sua relação com as professoras.

*Segundo dia de acompanhamento terapêutico, Alícia em crise, chorando muito, porque queria pegar um presente que uma colega de sua sala havia ganhado e as professoras não deixaram, dizendo que não lhe pertencia. As professoras continham fisicamente Alícia enquanto ela agitava seu corpo, se batia, batia nos outros, gritava e se jogava no chão. Perguntei como isso havia começado e as professoras me responderam que foi quando disseram a Alícia que ela não podia pegar o presente, mas não sabiam se ela havia compreendido.*

*Depois de dizerem a Alícia que ela não podia pegar o presente da colega, as professoras começaram a sugerir à menina que fosse brincar no parque e a oferecer uma série de outros estímulos e brinquedos para ela. Mas não tinha jeito: Alícia não queria outra coisa a não ser o pacote de presente cor de rosa. “Será que ela entendeu que não pode? Por que ela quer o pacote?”, perguntava a professora. “Pega a massinha ali do lado, veja se ela se interessa”, respondia a professora auxiliar.*

*Tentei conversar com Alícia por alguns instantes, mas ela não me respondia, não dizia nenhuma palavra além dos gritos que já estava dando*

*há alguns minutos. Sugeri então que elas soltassem Alícia e observassem o que ela faria, pois não sabíamos nem se ela havia entendido o porquê de não poder mexer no pacote cor de rosa, nem o que ela queria fazer com ele. Já sem muitas opções, as professoras aderiram à minha sugestão, e então vimos Alícia agarrar o pacote cor de rosa e se deitar no chão, tranquila, sem abrir o presente da colega ou rasgá-lo. Passados alguns instantes assim, Alícia se levantou e saiu correndo para brincar no parque. Muitas perguntas, nenhuma resposta.*

Sustentei uma posição de não saber sobre a criança, sobre o seu comportamento. Apenas a acompanhei nesse momento de crise, e deixei que as perguntas “o que ela quer com esse pacote cor de rosa?”, “será que ela nos compreende?” permanecessem, não fossem ofuscadas e eliminadas rapidamente por outros brinquedos ou distratores. Essa cena voltou a acontecer. Uma vez com um shampoo, outra com um martelo de verdade. Várias vezes foi necessário, junto à equipe de professoras, sustentar um não para Alícia, mas sem eliminar as dúvidas. Depois desse episódio, durante ainda um tempo de acompanhamento, a professora auxiliar, diante de um impasse como esse, vinha me contar e descrever exatamente o ocorrido, para que pudéssemos pensar juntas que pistas Alícia estava nos dando. Tamponar a dúvida com outros brinquedos ou distratores não lhe parecia mais o fundamental. Abriu-se uma escuta para Alícia.

É possível dizer que me dirigi a Alícia, nessa cena, orientada pelo lugar de analista? A criança estava em determinada posição, eu intervi e algo novo produziu-se. Que tipo de fazer é esse?

Vanderveken (2000) nos ajuda a pensar a esse respeito, ao estabelecer uma distinção entre intervenção e ato no trabalho com crianças. O autor afirma que, em uma instituição referida à psicanálise<sup>35</sup>, qualquer intervenção tem como objetivo a colocação de um ato analítico. O ato analítico, grosso modo, implica em um *depois* diferente de um *antes*, ou seja, opera uma mudança radical na subjetividade do sujeito.

Segundo Vanderveken (2000), a intervenção que visa o ato analítico só pode advir do desejo do interventor, isto é, do adulto que se ocupa da criança naquela instituição. É este adulto

---

<sup>35</sup> Vanderveken refere-se a Le Courtil, que é uma instituição localizada na Bélgica que atende crianças e adolescentes psicóticos e autistas.

que, marcado pelo desejo de mudança (na situação ou na criança), sustentará a intervenção. Importante ressaltar que o ato analítico é um norte para a intervenção, uma referência na linha do horizonte, e não um ideal a ser atingido. “O psicanalista não faz do ato profissão” (VOLTOLINI, 2017<sup>36</sup>), pois, como sabemos, é impossível prever um ato analítico, já que ele só pode ser constatado no a posteriori. Então, mesmo que as intervenções sejam “falhas” no sentido de atingir o ato analítico, elas podem ser desejáveis, pois tem uma função: “essas intervenções, qualificadas como ‘falhas’ por passarem ao largo do ato, podem no entanto alcançar um resultado satisfatório quanto ao efeito visado no imediato (prosseguimento de um trabalho, abrandamento da agitação ou da angústia) e portanto revelarem-se eficazes” (VANDERVEKEN, 2000, p. 39).

A intervenção de que fala Vanderveken nos remete ao fazer do acompanhante terapêutico na escola. Há um modo de intervir cujo objetivo não é um total controle e previsão do que se faz, mas também não se trata de improviso e de puro espontaneísmo. Nestas situações, não podemos estar nem totalmente preparados, nem ingenuamente desarmados. Há um fazer intermediário que produz efeitos interessantes. Trata-se de um fazer que possui um objetivo, o ato, mas que, mesmo que ele não seja alcançado, ainda assim seguimos trabalhando, pois algo modifica-se.

Pablo Peusner, ao escrever sobre a clínica psicanalítica com crianças, toca no ponto chave sobre a desproporção entre a meta e a intervenção. Segundo o argentino, há uma desproporção entre o que estudamos na teoria e o que ocorre na prática psicanalítica. Há um resto, uma perda inevitável nessa passagem. “Nossa clínica inclui um real que torna impossível (no sentido lógico) planejar e modelar nosso modo de intervenção” (PEUSNER, 2016, p. 78).

É por isso que, mesmo sem alcançar o ato, continuamos realizando intervenções. Intervenções “falhas”, como afirma Vanderveken. Essas intervenções inventivas são próprias do fazer do acompanhante terapêutico, que atua no sentido de criar algo novo a partir do já sabido, do já dito, do já antecipadamente fracassado. O acompanhante terapêutico pautado pela psicanálise não parte apenas de sua criatividade, carrega consigo as teorias e os conhecimentos que vêm das leituras, no nosso caso, de Freud e Lacan. Assim, diremos que são possíveis as intervenções (e as invenções), desde que estejamos pautados eticamente pela psicanálise.

Estevão e Metzger (2015), a partir do texto *A direção do tratamento e os princípios de seu poder*, de Lacan (1958/1998), fazem importantes considerações sobre a prática do

---

<sup>36</sup> Durante comunicação oral e pessoal, em 24 de fevereiro de 2017.



Acompanhamento Terapêutico. Neste texto, Lacan propõe três níveis de intervenção na clínica psicanalítica: o nível tático, o estratégico e o político. Estevão e Metzger (2015) sustentam que o AT pode ser entendido como uma modalidade tática e estratégica da clínica psicanalítica, e que, portanto, é orientado por sua política. “Partindo do referencial lacaniano, o AT deve orientar-se pela política da psicanálise que, como aponta Lacan, coincide com sua ética” (ESTEVÃO; METZGER, 2015, p. 73).

Para os autores, o Acompanhamento Terapêutico se apresenta como possibilidade tática da psicanálise, já que desde *A interpretação dos sonhos*, de Freud (1900), sabemos que a psicanálise se sustenta como clínica do singular, e que a criação de padrões analíticos fixos se mostra, justamente, como uma perda do rigor analítico. Assim, entendemos que o rigor analítico não está na forma, na padronização do setting, o que nos torna mais livres no que diz respeito à tática psicanalítica. Isso nos lembra da brincadeira de Peusner: “Ninguém escreveu um manual da clínica psicanalítica porque, justamente, é impossível fazê-lo” (PEUSNER, 2016, p. 78).

Estevão e Metzger afirmam que, no âmbito da estratégia, o psicanalista também é livre, mas em menor medida. A estratégia implica no manejo da transferência, então, embora o analista tenha ampla liberdade em suas intervenções no nível da tática, na estratégia o analista necessariamente levará em conta os efeitos transferenciais dessas mesmas intervenções. “Assim, a problemática da transferência permite que Lacan, ao mesmo tempo, mantenha certa liberdade de ação na clínica, sem, contudo, perder o rigor novamente, pois não se trata de criar uma tática do nada, mas pautada na estratégia de tratamento” (ESTEVÃO; METZGER, 2015, p. 75).

No nível da política da psicanálise, vemos onde o analista é menos livre. Tanto a tática quanto a estratégia está subordinada à política, que não é outra coisa senão a ética psicanalítica. Neste sentido, assim como o analista no consultório, o acompanhante terapêutico maneja a transferência tendo como norte ético o sujeito do inconsciente. Especificamente no Acompanhamento Terapêutico com psicóticos, os autores afirmam que o psicanalista deve supor que haja ali “um sujeito operando e que, portanto, sua fala implica uma escuta, não se reduzindo a um discurso incoerente, desarrazoado. É essa escuta que poderá dar o estatuto de formação do inconsciente, dar consistência àquilo que emerge na fala do sujeito psicótico” (ESTEVÃO; METZGER, 2015, p. 76).

Sabemos que os ideais imaginários colocados no escolar podem ser desorganizadores e

até insuportáveis para uma criança psicótica ou autista. Por isso, o acompanhante terapêutico pode agir na escola de maneira a não permitir que o discurso pedagógico, dotado de inevitável mestria, seja excessivo e totalitário para a criança. O acompanhante terapêutico está ali para interrogar os ideais, para mostrar o impossível da tarefa de educar, ao mesmo tempo em que trabalha em parceria com os atores escolares na construção de um lugar suportável para aquela criança no interior do ideal de seu professor. Um trabalho delicado de se alienar ao outro (como em toda educação), mas, justamente por se tratar de uma educação e não de uma injunção, pretende-se que a criança possa, posteriormente, separar-se. Como eu poderia ajudar Alícia a criar condições de responder a demanda da professora sem anular-se, foi uma das questões que me fiz ao longo do seu Acompanhamento Terapêutico.

*Certo dia, uma das crianças da sala de Alícia trouxe para a escola um brinquedo: o carro da Barbie. Assim que Alícia viu o brinquedo, ficou encantada, se aproximou da aluna, encostou no carro, tentou puxá-lo da mão da garota e, sem sucesso em pegá-lo só para si, continuou ali observando.*

*Os alunos foram para a roda e esse foi o momento em que Alícia encontrou para brincar com o carro. A dona do brinquedo topou. “Agora você pode brincar, Alícia”. Todas as crianças sentaram-se na roda, Alícia também, mas com o carro nas mãos.*

*Hora da lição de classe. A professora pediu a Alícia que guardasse o brinquedo e fosse pegar seu estojo. Alícia pareceu não ouvir, não reagiu à solicitação da professora e permaneceu na sua brincadeira. Depois de insistir por algum tempo e sem nenhuma resposta de Alícia, a professora pegou o carro e o colocou em uma prateleira alta, e disse “agora não dá mais para brincar, é hora da lição!”. Assim, começaram os gritos de Alícia, ela ficou muito brava. Ela disse “carro Barbie” várias vezes, tentou escalar as prateleiras, pareceu não se importar que era “a hora da lição”.*

*Como acompanhante terapêutica, minha intervenção foi perguntar à professora se o brinquedo poderia nos acompanhar na lição, deixando*

*bem claro que era hora de lição e não de brincar. A professora respondeu que sim e disse que a Barbie e o carro podiam ir com Alícia pegar o estojo e vir fazer a lição. Na hora em que Alícia pegou o brinquedo na mão, se acalmou. Topou me dar a mão e ir em direção à mochila onde estava o seu estojo. Ainda um pouco desconcentrada, sempre se certificando de que o brinquedo estava no chão ao seu lado, Alícia fez a lição de sala.*

Eu não sabia qual seria a reação de Alícia ao propor que ela levasse o brinquedo consigo para fazer a lição. Tenho claro que não houve nenhuma mudança subjetiva significativa. Mas foi uma intervenção importante para que a criança pudesse prosseguir com o trabalho e fazer o que, para aqueles alunos, era o momento de fazer: lição. Afinal, se é verdade que se brinca na escola, também é certo que é preciso um tempo trabalhando nas lições e atividades.

Visar o ato analítico não quer dizer que ele ocorra. E é justamente nesta aposta interventiva e inventiva que pode surgir algo novo. Dirigir-se ao outro como sujeito é a peculiaridade que marca o discurso do analista. Nessa forma de laço, convoca-se o outro para que produza um saber que se desamarre do significante mestre do Outro.

Segundo Quinet (2006), “o *setting* não define o discurso, tampouco as palavras pronunciadas, e sim o ato”, e mais adiante ele continua: “o ato analítico ocorre nesse laço inédito em que a desidentificação aos ideais do Outro é promovida e o sujeito é liberado das amarras do mestre do significante” (QUINET, 2006, p. 41-42). Nesta cena, não posso afirmar que tenha havido ato, mas certamente aconteceu uma intervenção que se propôs a desatar alguns nós em relação à mestria. A intervenção foi dirigida à criança e à escola. Supus que a lógica do “você é aluna e agora os alunos fazem a lição” seria uma amarra para Alícia, não lhe permitiria poder ocupar o lugar de aluna. Então, utilizo outra estratégia e convoco a professora a supor que, com alguma flexibilidade no que se entende por “ser aluno”, Alícia pode prosseguir sendo aluna. Um dos efeitos da entrada do discurso do analista na escola é que a criança e o professor possam produzir novas saídas e novos modos de estar na escola.

### 4.3.2. Na escuta do professor

Algo do analítico também opera no encontro com os professores. Sustentamos que é parte do trabalho do acompanhante terapêutico na escola a suposição de sujeito e a escuta dos professores. Uma escuta que não pretende orientá-los ou oferecer prescrições, mas que conduz as questões do professor de tal maneira que ele se interroge sobre o seu fazer e possa produzir algo de criativo a partir das próprias inquietações. Perguntas como “o que essa criança queria dizer?”, “o que será que ela sabe?”, “o que já tentei ensinar?”, “como foi?”, “por que será?”, etc. A passagem da queixa para a interrogação propõe a ocorrência de um giro discursivo que desloca o lugar ocupado pelo professor em relação ao aluno, e, conseqüentemente, a posição do aluno na estrutura discursiva da escola.

Mannoni (1999) afirma que, dentro da instituição, a psicanálise “não está apenas do lado dos tratamentos das crianças (estes poderiam ser reservados somente aos casos graves), mas está, sobretudo, do lado da escuta analítica a ser levada ao educador” (MANNONI, 1999, p. 237). É nesse sentido que a autora defende que a presença da psicanálise permite modificar o próprio dizer pedagógico. Ou seja, além de trabalhar diretamente com as crianças, o psicanalista também pode “colaborar”<sup>37</sup> com o bom funcionamento da instituição a partir da escuta dos educadores. E Mannoni (1999) conclui: “o educador poderá estar apto, ele próprio, a fazer suas descobertas. Psicanalista e pedagogo não têm que se instituir como dois operários colaborando *em torno de um mesmo objeto*, mas como guardiães do funcionamento correto da Instituição” (p. 239, grifos da autora).

É deste modo que pretendemos defender a possibilidade de o acompanhante terapêutico estar presente na escola em um lugar não-todo, isto é, em um lugar em que a teoria e os conhecimentos que ele possui não servem como instrumento para o fazer pedagógico, mas para ofertar uma escuta que produza movimentos e descobertas na escola. Há um campo de conhecimento específico do acompanhante terapêutico, mas que não se sobrepõe ao saber construído na relação singular da professora com seu aluno. Desta forma, permanece em aberto o enigma que o cenário educativo comporta. Não tamponar o não saber contido no enigma educativo é parte do trabalho do acompanhante terapêutico.

---

<sup>37</sup> Termo utilizado por Mannoni para se referir ao trabalho dos psicanalistas nas instituições educativas. Cf.: o capítulo “As dificuldades de colaboração entre Psicanalistas e Educadores em Instituição” presente no livro de MANNONI (1999).

A escuta oferecida pelo acompanhante terapêutico aos professores não é uma escuta psicanalítica clássica, que envolve os seus fantasmas e desejos inconscientes. Trata-se de uma escuta que pode promover elaborações e permitir que estes profissionais se autorizem – tal como faz o mestre – como professor daquele aluno. Resgatar algo de pulsional e subjetivo que há na inclusão escolar é uma das faces da inclusão não-toda, como nos indica Voltolini (2005).

Através da escuta do professor é possível promover furos em seu imaginário cristalizado, observar qual a posição discursiva do aluno em sua fala, e assim produzir deslocamentos, sem fornecer respostas que fechem as interrogações, mas possibilitando desdobramentos e novas perguntas (BASTOS, 2003).

As reuniões com a equipe escolar de Alícia foram momentos de escuta importantes. Momentos em que sentávamos para pensar no trabalho e que, ao perguntar e me colocar para escutar, algum deslocamento aconteceu.

*Em conversa com a coordenadora e a professora de Alícia, perguntei como elas estavam percebendo o ano da aluna, já que estávamos em um momento de fechamento do semestre. A professora disse que, no início do ano, a garota fazia o que queria e como queria, sem muito se submeter às regras, mas que agora ela estava mais “organizada e respeitando os limites”. Propus a elas que pensassem, então, o que tinham feito nesse ano que pudesse ter colaborado para essa mudança. “Ela agora nos conhece, por isso se acostumou com as coisas. Alícia agora é outra”, me respondeu a coordenadora. Insisti perguntando se não haveria nenhuma mudança no modo como se dirigiam à garota. Sustentei que não teria ocorrido uma mudança só do lado da aluna, mas também do lado da escola. As duas conversaram por um tempo, falaram da entrada da acompanhante terapêutica, descartaram a possibilidade de esse ter sido o único fator de mudança para Alícia, e por fim a professora me respondeu que sim. Que, na verdade, ela tinha percebido que “podia mudar o vínculo que tinha com Alícia e que a garota suportava isso”. Assumi que passou a ter uma postura diferente em relação à aluna: “Descobri que fazer valer as regras*

*ajuda ela. Às vezes quando digo um ‘não’ para Alícia, logo em seguida ela vem me dar um beijo, como se me agradecesse por eu lhe dar limites”.*

Nesse extrato de conversa, convoquei a professora e a coordenadora a pensar sobre suas práticas em relação a Alícia. Inicialmente a equipe escolar localizou as mudanças ocorridas somente do lado da criança, como se ela tivesse se adaptado à escola. Posteriormente, sugeriram que todas as mudanças na garota se devessem ao fato de haver uma acompanhante terapêutica com ela. Logo perceberam que não se tratava apenas disso e vimos aparecer uma implicação, um momento em que a professora voltou-se para o modo como estava lidando com a garota, e em que ratificou a sua própria prática. Ao fazê-lo, depositou a responsabilidade pela mudança não só na menina, ou na acompanhante terapêutica, mas também em seu modo de se relacionar com ela. Neste momento, autorizou-se como educadora de Alícia.

*Em outra conversa com a professora de Alícia, houve um momento em que ela se queixou de não conseguir se aproximar muito da menina e com isso não saber o que podia fazer para aproximá-la da turma. Contou que, nas vezes que Alícia ia para a roda, ela “parecia não entender o que estava acontecendo ali e logo desistia”. Pediu então à acompanhante terapêutica que dissesse que materiais ela poderia utilizar para atrair Alícia para perto do grupo. Eu disse que não saberia responder a essa pergunta, mas que poderíamos pensar juntas sobre a sua relação com o grupo e com a professora. Lembrei de alguns momentos em que Alícia foi para a roda e sentou-se no colo da professora, colocando-a em um lugar de referência, de autoridade. Falei que isso, de alguma maneira, provocava um efeito de pertencimento de Alícia ao grupo: não era no colo da acompanhante terapêutica que ela ia, mas no da professora – que era a professora de todos os alunos. Logo na sequência, a professora se lembrou de um dia em que leu um livro para a turma e ouviu Alícia repetir uma ou duas palavras da história. “Posso tentar usar esse livro de novo e ver o que dali exatamente ela se interessa”, disse a professora.*

O trabalho de escuta do professor busca promover a inclusão deste professor, ou seja, procuramos trazê-lo como eixo fundamental do trabalho de educação da criança, e sustentá-lo a

partir desse lugar. Acolher a experiência do professor com aquele aluno é, de alguma maneira, dar uma sustentação imaginária para o seu fazer. Inspiramo-nos no trabalho realizado no grupo de palavra, que é descrito por Bastos (2003) como uma escuta de professores que atua em duas direções: promover a sustentação imaginária e “produzir ‘furos’ no imaginário desses professores, lidando com as idealizações que imperam no campo educativo para dar lugar ao simbólico, a um fazer que seja da ordem de um possível” (BASTOS, 2003, p. 89).

É certo que, se o acompanhante terapêutico não promove uma escuta de um grupo de professores, mas uma escuta do professor do aluno acompanhado, algumas considerações acerca da divergência entre os dois dispositivos devem ser relevadas. Por exemplo, a inexistência da verticalidade no grupo ou a possibilidade de identificação entre um professor e outro. No entanto, consideramos que ambos os trabalhos têm um objetivo comum: a implicação do professor no ato de educar. Implicar, como entendemos, significa responsabilizar-se por aquilo que ocorre a ele desde a posição de educador. É neste sentido que tomamos a proposta de Bastos (2003, 2005), de Bastos e Kupfer (2010) e do Grupo Ponte<sup>38</sup> como inspiração para o trabalho realizado pela acompanhante terapêutica com o professor.

Ao perguntar para o professor sobre sua autoria na educação daquela criança, o convidamos a supor na criança um aluno capaz de aprender. Foi assim que vi a professora de Alícia deslocar-se do pedido de materiais para trabalhar com a menina para uma exclamação sobre como poderia investigar sobre como sua aluna aprende. Ao afirmar que Alícia estava localizando a professora em um lugar de referência, eu disse também que isso possibilitava a Alícia ocupar o lugar de aluno. Ou seja, as produções de Alícia vêm circunscritas, dizem de um lugar na escola, muito diferente de ações que poderiam ser tomadas como efeitos da patologia da criança ou de algum deficit.

A produção de um saber inacabado é um dos efeitos da escuta de professores. Quando oferecemos métodos para a realização d'A inclusão escolar, deixamos de escutar e passamos a protocolar técnicas desde o lugar de especialista. Entendemos que, para dar lugar às invenções, é necessário convidar o professor a se autorizar como educador e como portador de um saber sobre a educação da criança.

---

<sup>38</sup> Abordamos a importante influência do Grupo Ponte na prática do Acompanhamento Terapêutico na escola no capítulo 1, item 1.2. (*Acompanhamento Terapêutico na escola*).

*No segundo ano do acompanhamento de Alícia, percebemos que a garota conseguia suportar mais momentos dentro da sala de aula, mas mesmo assim ia com frequência ao parque ou a outros espaços. A professora, incomodada com a sensação de que Alícia “só fazia o que queria”, propôs que insistíssemos mais em deixá-la na sala. Nesta conversa, a partir dessa impressão da professora, construímos a ideia de que, para Alícia poder ouvir e se interessar pelo que acontecia dentro da sala de aula, era preciso que ela passasse mais tempo do lado de dentro da classe.*

*Considerando que o momento de chegada de Alícia na escola incluía um passeio por todos os cantos, algo como um “reconhecimento de terreno”, decidimos que não poderíamos negar isso a ela. Assim fizemos um combinado com a garota de que ela poderia ficar dez minutos fora da sala, se quisesse, e que passado esse tempo ela deveria permanecer dentro da sala com seus colegas de grupo. A hipótese da professora era que Alícia iria se incomodar de ter que ficar na sala de aula, mas aos poucos entenderia que não era permitido “fazer o que quisesse” e se acalmaria.*

*Mesmo em dúvida sobre esse manejo, topei. Topei não por falta de opção, mas por acreditar que era necessário sustentar com a professora uma hipótese sobre o comportamento de Alícia.*

*Assim fizemos. Alícia chegava e a professora fazia o combinado com ela, colando um adesivo no relógio da sala e dizendo que, quando passasse os dez minutos e o ponteiro dos minutos chegasse no adesivo, ela teria que retornar à sala. Depois desse tempo, quando Alícia voltava a contínhamos fisicamente, segurando as portas e dizendo que era preciso sustentar o combinado. Na maioria das vezes, Alícia gritava e ficava muito angustiada.*

*Voltamos a nos reunir, eu e a professora de Alícia, e avaliamos que essa contenção física a deixava mais angustiada, podendo até gerar uma crise. “Será que não é melhor deixar as portas abertas todo o tempo e ir*



*convidando ela para entrar aos poucos?”, me perguntou a professora. Na hora concordei. Eu disse que mais importante do que deixá-la na sala seria pensar no que oferecíamos a ela dentro da sala. E assim passamos a montar cantos de brincadeiras e jogos específicos para Alícia nesse primeiro momento do dia, algo que a convidasse para entrar na sala.*

*Não sabíamos o que aconteceria ao fechar as portas da sala para Alícia, mas apostamos. Não em nome de um protocolo comportamental para crianças diagnosticadas com TEA, mas em nome do que a experiência com Alícia nos mostrava. Percebemos que nossa hipótese não era boa. Voltamos atrás. Outras portas se abriram.*

No lugar de dizer à professora como deveria agir para ajudar Alícia a permanecer dentro da sala de aula, optei por construir com ela esse caminho. Até porque seria cínico ou ingênuo acreditar que eu já tinha a resposta de antemão. Deste modo, convidei a professora a observar sua aluna e a se apropriar das estratégias educativas desenvolvidas para ela, as quais, muito provavelmente, serviriam também na construção do trabalho com outros alunos. Nessas conversas, refletimos juntas: “por que um aluno deve estar na sala?”, “de que jeito queremos que ele esteja na sala?”, “mas só isso é ser aluno?”, “afinal, o que é ser aluno?”.

Colli e Amâncio (2000), referindo-se ao grupo de escuta de professores do Grupo Ponte, sinalizam que é possível, através da palavra, desconstruir conceitos cristalizados que atrelam um significante a um único significado, e que são incapazes de comportar todas as produções dos alunos (COLLI; AMÂNCIO, 2000). Assim, trabalha-se no sentido de produzir um saber inacabado, isto é, um saber não sabido sobre a criança, procurando deixar em aberto o furo de saber que o discurso científico busca tamponar incessantemente. Trabalhar com uma desconstrução do ideal em prol das possibilidades construídas no encontro entre a criança e a escola vai na direção de denunciar que o que se idealiza do ponto de vista pedagógico é da ordem do impossível.

Acreditamos que o acompanhante terapêutico pode provocar quebras de cristalizações, de discursos repetitivos que engessam a instituição e o trabalho com a criança. No trabalho com Alícia, em vários momentos buscamos implodir o significante “fuga”. Fugir é para os que estão presos, como Alícia nos ensinou.

*Durante o período em que sustentamos o combinado de que Alícia deveria permanecer mais tempo na sala, percebemos os efeitos disso na garota e nos outros personagens da escola. Determinado dia fechamos a porta da sala de aula e dissemos a Alícia “já se passaram os dez minutos, agora é hora de ir para a roda”. Alícia ficou muito brava, começou a gritar e chegou a chorar. A porta não estava trancada e nem estávamos contendo a garota fisicamente, mas em determinado momento ela disse: “estou presa!”.*

*Como disse anteriormente, depois de experiências como essa, refizemos esse combinado com Alícia e sustentamos a entrada na sala de aula de outras maneiras.*

*Passado algum tempo, em um dia de acompanhamento, eu estava andando pela escola, quando uma professora de outro grupo me disse: “Eu vi a Alícia. Ela fugiu para a cozinha”. Respondi que eu não a estava procurando. “A professora a deixou sair da sala um pouco, logo ela deve voltar”, respondi.*

Sabemos que o permanecer na classe é diferente para Alícia. Muito mais difícil. Se não for com saídas constantes, estar na sala não será produtivo, mas sim uma imposição em nome da regra. A partir da construção com a professora de Alícia, concluímos que “deixar as portas abertas” e pensar com cuidado no que lhe ofereceríamos ali dentro seria o melhor modo de convidá-la a entrar. Dizer isso para as outras professoras foi na mesma direção. Alícia não fugiu da sala. Alícia fez um combinado com a professora e optou por sair. Nossa aposta é de que ela optará por voltar. São apostas, construções e hipóteses que fazem e se desfazem o tempo todo. Disso é feita a prática educativa.

Assim, a partir da escuta do professor, há uma tentativa do acompanhante terapêutico de girar o discurso universitário do especialista, a fim de promover o lugar de saber do outro lado: do lado da escola. Deste modo, teríamos um lugar de objeto, vazio, e não o saber científico, como agente do discurso que se dirige ao professor. O acompanhante terapêutico se endereça ao outro que ocupa a condição de sujeito e o convida para que ele produza o seu próprio saber.

Encarar o não saber dos professores como um enigma pode ser algo produtivo no fazer do acompanhante terapêutico. Um não saber que pode ser ponto de partida para novas criações. Um não saber que é condição de trabalho para que algo da ordem do singular possa surgir, e não como algo a ser eliminado já que insuficiente frente ao ideal. Assim, ao não obter as respostas prontas sobre como educar, o professor se vê diante de seu próprio desejo. Não tentar encobrir o impossível de educar é transformá-lo em motor para que a escola caminhe na direção que lhe for possível.

#### **4.3.3. No lugar ocupado dentro da instituição**

Entendemos que o professor só poderá elaborar questões sobre seu aluno, se o acompanhante terapêutico não estiver o tempo todo com a criança. O Acompanhamento Terapêutico terá efeitos mais significativos se for um trabalho que não visa tamponar o fazer da escola ou substituí-lo. Em outras palavras, o projeto inclusivo pensado pela escola para a criança não pode ser somente um acompanhante terapêutico, é necessário que haja outras mobilizações.

Neste sentido, acreditamos que o acompanhante terapêutico deve ter uma restrição na sua frequência de acompanhamento na escola, e não estar presente em todos os momentos com a criança, havendo assim a possibilidade de que o professor e a equipe escolar se perguntem sobre *seu* aluno. A esse respeito Jerusalinsky afirma: “que os professores ou coordenadores deixem de endereçar-se à criança como sua aluna equivale a situá-la em uma morte simbólica dentro dessa instituição” (JERUSALINSKY, 2016, p. 33). Morte simbólica já que há um desinvestimento do lugar de aluno daquela criança que ficaria sob os cuidados de um acompanhante terapêutico.

Algo que concerne à questão das presenças e ausências do acompanhante terapêutico e amplia ainda a discussão é em que bases se estabelece o seu contrato de trabalho. Do modo como construímos nossa prática, o at não é um funcionário da escola. Essa indicação vai no sentido de possibilitar um trabalho de acompanhamento desde a psicanálise, ou seja, na liberdade tática e estratégica que ele precisa para poder trabalhar sem estar submetido ao discurso pedagógico hegemônico da escola. Como afirmamos anteriormente, a direção do trabalho propõe a produção de furos na mestria pedagógica.

Essa discussão é bastante complexa e não nos deteremos sobre ela, embora seja importante tocá-la, uma vez que o contrato estabelecido entre o psicanalista e quem o contrata, em grande medida, interfere no trabalho. Assim, se é a família da criança acompanhada quem contrata o acompanhante terapêutico, então isso terá importantes implicações no desenvolvimento do trabalho. Neste caso, se pode trabalhar diretamente com a família a partir de reuniões frequentes com os pais e outros familiares, além de, em determinados casos, ser possível realizar acompanhamentos fora do período escolar, por exemplo, na casa da criança ou em outros espaços no período de férias. Este trabalho clínico e de escuta da família, tal qual realiza um psicanalista em seu consultório, não costuma ser realizado por funcionários da instituição escolar.

Quando o contratante é a família, o acompanhante terapêutico dentro da escola torna-se um estrangeiro, um “de fora”. Cada escola possui sua lógica de funcionamento e seus vícios também, e sabemos que a entrada de um profissional de fora pode fazer barulho e causar um incômodo, por vezes, produtivo. Houve um momento bastante delicado no Acompanhamento de Alícia que, desde o lugar “de fora”, busquei trazer algumas perguntas.

*Em um momento de fechamento do ano, a turma de Alícia estava se organizando junto ao professor de Artes na montagem de uma exposição da produção realizada no ateliê, naquele semestre. Alícia tinha extrema dificuldade em acompanhar as aulas semanais no ateliê. Não sabemos se essa recusa ocorria devido ao horário daquela aula, se devido ao dia da semana, ao vínculo com o professor, ao conteúdo, à metodologia de ensino, mas o fato é que as entradas de Alícia naquelas aulas eram esporádicas.*

*Determinado dia, os alunos da sala de Alícia estavam realizando uma atividade em sala de aula e o professor de Artes ia chamando um a um para entrar no ateliê com ele, para assim finalizar sua produção artística. Coincidentemente, aquele era um dia em que, para nossa surpresa, Alícia estava muito conectada com a sua turma. A menina fechou as portas da sala e sentou-se na mesa para trabalhar com os colegas, desenhou o corpo humano, imitou o modo como seu colega da frente segurava o lápis e encostou sua mão na colega ao seu lado. Eram muitas novidades para um*

*só dia, e eu, como at, ia nomeando esses pequenos grandes momentos para as professoras de Alícia, que se emocionavam ao ver tamanha abertura entre Alícia e os colegas. .*

*Naquele momento entrou o professor de Artes e convidou Alícia para ir com ele ao ateliê. Falou que Alícia não tinha nenhuma produção e que ela precisava produzir algo para exibir na exposição de artes. Deixei que Alícia respondesse o convite. Em um primeiro momento, Alícia parecia não ouvir o chamado do professor de Artes e permaneceu sentada, concentrada em seu desenho. Depois de uma insistência do professor, a menina se levantou, tentou empurrar o professor de Artes para fora da sala e procurou fechar a porta, depois voltou e continuou a atividade em sala com os colegas. Alícia respondeu. O motivo de aquela ser a resposta não sabemos, mas ela respondeu que naquele momento não topava ir até o ateliê. O professor de Artes, muito incomodado, se dirigiu a mim e eu nomeei a resposta de Alícia, dizendo que talvez para a aluna, naquele momento, fosse muito importante permanecer na sala de aula com os colegas.*

*Passados alguns dias, a conversa com o professor de Artes foi difícil, pois Alícia de fato não havia produzido nas aulas do ateliê. Eu perguntei: “se ela não frequentou as aulas, então por que precisa expor alguma produção? Qual foi o modo como ela frequentou essas aulas? O que fazia nesse horário?”. Um olhar de fora. Alguém que não estava tomada pela urgência da exposição de Artes.*

Este foi um caso bastante particular em que, devido ao pouco tempo que tínhamos para a exposição, não pudemos construir uma outra participação para Alícia naquele evento. Porém, considerei importante trazê-lo, pois acredito que ele ilustra que o “olhar de fora”, que gera incômodo, também pode possibilitar novas saídas. Essa posição de fora me permitiu fazer intervenções de forma descolada das urgências da escola. Quais seriam os efeitos caso eu não tivesse intervindo com o professor de Artes sublinhando a resposta de Alícia? Por um lado, é possível que Alícia, a partir da insistência do professor, tivesse produzido algo para a exposição.

Por outro, mostrar que ela havia respondido negativamente à demanda do professor de Artes pôde, além de evitar uma crise, indicar aos professores um outro modo possível de “escutar” Alícia.

Acreditamos que o fato de a família contratar, pagar e demandar determinado trabalho não significa que o acompanhante será “um braço da família dentro da escola”, como já escutamos em algumas ocasiões. Acolher a demanda da família não é respondê-la integralmente. No modo como trabalhamos, o acompanhante terapêutico atua em parceria com a escola. Afinal, a meta de trabalho dos dois é a mesma: que aquela criança possa usufruir do lugar de aluno e que a escola possa trabalhar para educá-la. A prática do at se produz justamente nesse encontro, isto é, a partir da discussão de quais serão as estratégias e os meios que construiremos para que aquela criança torne-se um aluno na escola.

Mas também é preciso separar-se um tanto da escola. O acompanhante terapêutico, ainda que possa se relacionar com os ideais de determinada escola, não pode se identificar com eles. Geralmente o acompanhante terapêutico na escola provoca um incômodo. É alguém que não está nem fora, nem dentro; é um estrangeiro. O lugar de dentro lhe permite poder trabalhar com a criança e com os professores, e sua posição de fora o coloca em um lugar de *êxtimo*, alguém que, fora da instituição, pode ver; ver não-toda a verdade, mas outra versão desta. Se o acompanhante terapêutico trabalha totalmente em consonância com a escola, então deixou de acompanhar na escola para pertencer a ela. Ele está lá justamente para fazer diferente, possivelmente na mesma direção da escola, mas de outro modo. Seu enquadre está contaminado por diversas demandas: a do professor, a do coordenador da escola, a da família e a da criança. Não ceder a nenhuma delas é um manejo que só pode ser pensado no caso a caso, visando à possibilidade de que a escola possa ouvir seus próprios dizeres e movimentar-se na busca pela tarefa de educar.

A lei número 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)<sup>39</sup>, declara que a instituição de ensino particular deve cumprir as disposições dos incisos referentes à educação de pessoas com deficiência, e que está vetada a cobrança de valores adicionais em suas mensalidades ou matrículas. Com isso, a “oferta de profissionais de apoio escolar” (capítulo IV, inciso XVII), que se torna uma obrigação da escola, não pode mais ser transferida para as famílias. Podemos,

<sup>39</sup> Mencionamos essa lei anteriormente no capítulo 2, item 2.1. (*Marcos legais da inclusão escolar e perspectivas atuais*).

sumariamente, pensar em alguns desdobramentos dessa lei para a prática do Acompanhamento Terapêutico.

Algumas escolas particulares de São Paulo têm se organizado para reformular a sua equipe pedagógica no intuito de criar um cargo que esteja voltado para o cotidiano das práticas inclusivas. Essa pessoa seria responsável por transitar entre as turmas de determinado segmento, e por trabalhar com as crianças e com os professores que apresentem alguma dificuldade nas práticas inclusivas. Outras escolas “diluem” na mensalidade de todos os alunos o valor cobrado para os acompanhantes terapêuticos (que podem receber outros nomes, como acompanhante pedagógico ou educacional), tornando esse acompanhante parte da equipe escolar. Em geral, esse profissional passa a participar das reuniões pedagógicas com os outros professores e pode até receber supervisão do seu acompanhamento dentro da própria escola. São saídas possíveis para que o direito à educação de todos seja respeitado conforme a lei. O direito a um profissional de apoio escolar está previsto pela lei e muitas crianças podem se beneficiar dele, sem que as famílias sejam as únicas responsáveis financeiras por mantê-lo. Uma crítica bastante importante ao Acompanhamento Terapêutico pago pela família é que ele seleciona uma parte da população: aquela que pode arcar financeiramente com os custos de um profissional acompanhando seu filho na escola.

A discussão é longa e não temos a intenção de encerrá-la nesse momento. Não pretendemos promover uma maneira ideal de se realizar o Acompanhamento Terapêutico – o que inclusive seria impensável se partirmos da psicanálise. Com essa lei de 2015, muitas crianças ganham o direito a um atendimento especializado. Porém, junto ao elogio à lei devem vir também algumas perguntas: Que tipo de atendimento é esse? Qual a formação desse profissional? Será um acompanhamento pedagógico? Será na linha dos cuidados de higiene corporal? Quem define esses aspectos? São questões relevantes que permanecem em aberto.

Ressaltamos os riscos de que, como toda lei, ela venha nos aliviar e nos silenciar. Garantir que haja um acompanhante terapêutico não significa necessariamente uma boa proposta inclusiva, se não discutirmos quais as especificidades deste trabalho. Ou seja, a discussão não se encerra com um razoável cumprimento da lei. Mais do que isso, sabemos que mesmo o melhor dos funcionários não deixa de ser um funcionário da instituição, e que, como tal, deve segui-la, pois ela é condição da manutenção de seu emprego. Neste sentido, o acompanhante terapêutico

externo à escola tem maior possibilidade de produzir algo do analítico na criança e na instituição, pois está fora e dentro. Da maneira como trabalhamos, mais do que poder produzir algum deslocamento na instituição (porque, como sabemos, os funcionários da instituição também podem fazê-lo desde dentro), o acompanhante terapêutico pode recolher o efeito de suas intervenções no a posteriori, tal como o psicanalista. E, assim como ele, entrar e sair de cena de acordo com as viradas clínicas que ocorrem, e não subordinado a um contrato antecipadamente definido com a escola.

É certo que há um mal-estar na educação inclusiva legítimo que produz um tipo de resposta jurídica, como a criação dessa lei. O saber universal, produzido pela lei, falha, é inconsistente como mantenedor de uma ordem. Daí a possibilidade de o acompanhante terapêutico trazer consigo algo do analítico, que guarda menos relações com dar respostas do que com produzir novas perguntas no ambiente escolar. É neste sentido que sustentamos a possibilidade e legitimidade de uma intervenção analítica. No modo como trabalhamos, o acompanhante terapêutico na escola pode entrar e sair, ser presença e ausência, como um botão que se liga e desliga de acordo com os atos que se inscrevem, e não segundo os contratos.

#### **4.4. Acompanha-se o laço com a finalidade de construir um lugar de aluno**

O trabalho de Acompanhamento Terapêutico se dá com o entorno social. Diferentemente do analista no consultório que direciona a sua escuta para apenas um sujeito, no Acompanhamento Terapêutico as vozes são muitas. Estamos na cena, seja com os pais, com a própria criança, com o professor, com o professor auxiliar, com a coordenação, com a cozinheira, com o porteiro, com as outras crianças e com todos os outros que aparecem. Isso ocorre, pois a direção do trabalho nesta clínica é incluir toda escola no processo de inclusão do aluno.

É dentro dessa lógica que entendemos a finalidade do Acompanhamento Terapêutico na escola, especificamente com crianças psicóticas ou autistas: a construção de um lugar de aluno. Existe algo do analítico e do educativo que o uso do termo “construção” nos sugere, e algo do escolar que é o “lugar de aluno”. É, então, no entrelaçamento entre o analítico, o educativo e o escolar que produzimos esse fazer: o acompanhar na escola. Nesse sentido, acompanhar não pode



ser sobreposto ao educar ou ao analisar. Acompanhamos para que a escola possa tomar a criança como aluno, e para que o pequeno crie condições de falar desde esse lugar.

Nenhuma criança nasce aluna. Quando chegam à escola, são crianças ou bebês, não alunos. Há uma construção que os ensina sobre o seu lugar na escola. Seja qual for a escola, das mais tradicionais às democráticas, ali temos alunos. Porém, essa é uma construção realizada com a criança desde muito pequena. Quando abordamos o campo da educação inclusiva, temos de lembrar então que a identidade da criança na escola é a de um aluno e não a de um doente, um deficiente ou um excepcional. Mas o que estamos chamando de aluno?

Há algo próprio da escola que é o seu aspecto público. Sair do seio familiar e passar a frequentar a instituição escolar, em alguma medida, significa sair do privado em direção ao público. A criança torna-se pública porque passa a assumir um lugar no público. Neste momento, vale lembrar Arendt (2011), que diz que a escola não é a polis e nem deve pretender ser. Ela é a instituição interposta entre a família e a polis, e visa propiciar ao aluno a transição de um espaço ao outro. Isso implica certo apagamento (e recalçamento) dos traços familiares para que se possa estar no encontro social, onde se é mais um entre vários. Na escola serão reeditadas as primeiras marcas que os Outros primordiais produziram na criança durante o seu processo de constituição psíquica.

Ariès (1960/2012) nos mostra que, com a Modernidade, houve uma mudança no sentimento social em relação às crianças, que trouxe reflexos para a concepção de escola e, conseqüentemente, de aluno. Desde o século XV já existiam os institutos de ensino, e é durante o século XVIII que a instituição escolar sofre as mudanças mais intensas. Segundo Ariès, é no fim do século XIX que ocorre a separação dos alunos em classes cada vez mais homogêneas, nas quais eles são separados por idades, criando assim a necessidade de uma “pedagogia nova” (ARIÈS, 1960/2012, p. 115).

Antes disso, ainda no século XV, a aprendizagem era a regra comum para todas as crianças, e não a escola (ARIÈS, 1960/2012, p. 157). A escola era a exceção e estava restrita aos clérigos. A transmissão do conhecimento entre as crianças comuns se dava de uma geração a outra, de maneira oral e empírica. Essa aprendizagem era garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos.

A partir do século XV, as realidades e os sentimentos da família se transformariam [...]. E, no entanto, o fato essencial é bastante evidente: *a extensão da frequência escolar. Vimos que na Idade Média a educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos*, e que, a partir de sete anos, as crianças viviam com uma outra família que não a sua. *Dessa época em diante, ao contrário, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola*. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto. (ARIÈS, 1960/2012, p. 159, grifos nossos).

Neste momento, vemos a criança tornar-se essencialmente escolar. Essa mudança correspondeu a uma necessidade moral dos educadores de “isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva” (ARIÈS, 1960/2012, p. 159). É neste período ser criança associa-se a estar na escola. E é então, a partir daí, que o saber familiar, saber adquirido a partir da experiência dos mais velhos, é gradativamente substituído pelo conhecimento técnico do pedagogo animado pela ciência.

De acordo com o dicionário Houaiss, a palavra aluno significa:

1. aquele que foi criado e educado por alguém; aquele que teve ou tem alguém por mestre ou preceptor [...]. 2. indivíduo que recebe instrução ou educação [...] discípulo, estudante, escolar. 3. pessoa de parco saber em determinada matéria, ciência ou arte e que precisa de orientação e ensino; aprendiz (HOUAISS, 2009).

O termo aluno vem “do latim *alumnus*, ‘criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo’” (HOUAISS, 2009). O verbo latino *alere* significa “alimentar, nutrir”. Assim, compreendemos o aluno como aquele a quem o adulto alimenta no intuito de que cresça, se desenvolva e aprenda um conhecimento cujo conteúdo desconhece a priori. Aluno, nesta perspectiva, é aquele que recebe algo do adulto para que se desenvolva, e saiba algo. Do lado do mestre, é preciso “instruir” e esperar; do lado do aluno, é necessária a criação de uma resposta que configure um crescer e um aprender.

Entendemos que, para que uma mãe alimente seu filho, é preciso que ela aposte nele, acredite que o bebê poderá crescer e se fortalecer. Desloquemos essa ideia para a concepção de aluno. O professor ensina aquele que acredita ser capaz de aprender. Há uma aposta na criança como aluno. A criança, portanto, não chega aluno, ela é tomada pelo professor como tal. Por outro lado, se não há aposta, muito dificilmente um ensino ocorrerá, já que não se espera uma resposta da criança. Neste sentido, entendemos que não há aluno sem seu professor, já que se trata de dois lugares discursivos que estão enlaçados na cena escolar.

Do lado da criança, entendemos que o lugar de aluno está associado ao desejo de saber. A criança na escola é facilmente tomada como aluno quando apresenta curiosidade. Como afirmamos no capítulo 3<sup>40</sup>, o desejo da criança de saber sobre o mundo, sobre si e sobre o outro produz no professor o movimento de ofertar conhecimento<sup>41</sup>. Porém, se as crianças psicóticas e autistas, em sua maioria, não chegam à escola com a curiosidade instalada, então não seriam alunos?

As crianças neuróticas estão assujeitadas ao desejo de saber, pois, em última instância, desejam saber sobre a sua castração e a castração do Outro – ao mesmo tempo em que nada se querem saber sobre a castração. As psicóticas, como vimos, podem utilizar o conhecimento como um organizador para o seu estar no mundo. O conhecimento pode servir como referência externa que as organizam, dando-lhes condições, por exemplo no caso de Alícia, de contar as horas para saber quanto tempo falta até a sua mãe chegar, e de assim, quem sabe, aliviar um pouco a angústia da espera. Em ambos os casos, tanto na neurose quanto na psicose, temos o conhecimento servindo para que uma criança saiba algo e se organize na relação com o Outro. Então, por que será que, para algumas crianças psicóticas e autistas, é tão difícil ocupar esse lugar de aluno e ser tomadas pelo professor como aluno?

Como vimos, um dos aspectos do que estamos chamando de aluno é ter, na infância, a vida adulta como destino, ou seja, trata-se do lugar de quem está crescendo. Um segundo ponto concerne à temática do público: ser aluno é estar com os outros e entre outros, o que coloca em cena uma relação com o semelhante e também com a alteridade, já que não se pode estar no público de qualquer modo. A lei simbólica se faz necessária quando estamos em sociedade, pois é ordenadora e reguladora das relações. Lembrando o texto freudiano *Totem e tabu* (1913b/1996), que nos remete à passagem da horda primitiva à ordem humana. Pode-se dizer, grosso modo, que é preciso abrir mão de algumas vontades individuais, se queremos estar com os outros. E, por fim, um terceiro aspecto do que estamos chamando de aluno relaciona-se ao fazer. Para ser aluno é preciso exercer determinada atividade. Nesse sentido, não se trata só de “ser” aluno, pois há também um “fazer” de aluno: aprender, compartilhar, ler, falar, contar, desenhar, etc. Espera-se uma produção da criança que está associada ao que é tipicamente entendido como o papel de um

<sup>40</sup> Referimo-nos ao item 3.5: “*Como se aprende? Conhecimento e saber*”.

<sup>41</sup> Importante marcar que o desejo de saber da criança se enlaça ao desejo de ensinar do professor. Só deste modo o movimento de se endereçar à criança, oferecendo o conhecimento, é possível. Se não houver, do lado do professor, algo de pulsional, dificilmente ocorrerá uma educação.

aluno – é importante ressaltar que essa produção na escola é, em geral, compartilhada coletivamente, daí a dificuldade de sustentar as produções singulares e, por vezes, delirantes de algumas crianças psicóticas dentro do terreno escolar, que é organizado, predominantemente, por um falocentrismo.

Entretanto, há crianças que não se apresentam exatamente de acordo com essa ideia de aluno que descrevemos. A criança não responde do mesmo modo como as outras crianças o fazem? Então ela não cresceu ainda. A criança não permanece na sala de aula o todo tempo como os outros? Então ela ainda não aprendeu as regras. A criança pega um brinquedo da mão do colega sem pedir? Então ela precisa aprender a pedir falando com os outros. A criança realizou a atividade de desenho de um modo muito diferente de seus colegas? Então é melhor que ela refaça a série para aprender corretamente e poder acompanhar os colegas. Esses são exemplos de respostas que comumente encontramos nas escolas. Esse tipo de resposta é muito frequente, pois o discurso escolar toma como referência a norma fálica dos neuróticos. Se a escola trabalha buscando que as crianças psicóticas e autistas estejam no mundo e produzam assim como as crianças neuróticas, então arriscamos dizer que este trabalho tem grandes chances de fracassar.

Sustentamos a ideia de que as crianças psicóticas e autistas não possuem um deficit cognitivo ou uma incapacidade de aprender a priori, mas que elas aprendem a partir de uma outra lógica. Compreendê-la é uma tarefa extremamente difícil. Segundo Kisil (2012), “só é possível se aproximar de um ‘estrangeiro à ordem fálica’ e fazer esta função, quando entendemos que nós também somos estrangeiros, uma vez que estamos, da mesma forma, fora do sistema de significação que o psicótico está construindo” (p. 164). Fazer obstáculos ou furos na lógica neurótica é estar sustentado pela ética psicanalítica dentro do campo da inclusão escolar. Quando um professor está impossibilitado de tomar uma criança como aluno, acaba por reduzir as possibilidades daquela criança de aprender na escola a um aproveitamento em termos de socialização. Trata-se de uma forma equivocada de conceber o trabalho de inclusão escolar, alicerçada na suposição de que essas crianças não aprendem (ou melhor: não aprendem do mesmo modo que os outros).

Entretanto, não aprender como os outros não significa não poder ser aluno. Ser aluno não é algo que brota espontaneamente – muito embora, à primeira vista, pareça ser esse o caso das crianças neuróticas –, é algo que se constrói no tempo a partir do despertar do interesse dessas

crianças pelos objetos da cultura. O professor é quem tem a chance de criar o melhor modo de apresentar esses objetos às crianças. É ofertando que se pode construir esse lugar. Ofertar, nesse sentido, relaciona-se ao pedir, pois implica em esperar a resposta da criança. Ofertando livros, atividades, ofertando a possibilidade de a criança compor o grupo ao seu modo, de estar na roda, no parque, de brincar, de cantar, etc. Para então poder, a partir disso, tirar o que lhe interessa para se dizer no mundo. Bastos (2001) afirma que, quando uma professora toma uma criança como aluna, parece que algo de sua posição subjetiva se enlaça com a criança, e a partir daí se torna possível a construção do que a autora chamou de “curiosidades parciais”.

Vejamos o caso de Alícia. O que significa apostar que a menina está crescendo? Ir à escola não é simplesmente cumprir a lei, mas deve ser também uma aposta de que ali ela receberá algo para poder “transformar-se”, “crescer”, “nutrir-se”. Após mais de dois anos de Acompanhamento Terapêutico com Alícia, ela foi aprovada para o 2º ano do Ensino Fundamental. Acreditamos que a escola, ao fazer isso, imprimiu uma aposta nesta criança, transmitiu a mensagem de que, ao seu modo e ao seu tempo, ela está crescendo e aprendendo. Acreditamos que, quando a menina realiza uma atividade diferente da de seu colega, isso não faz com que ela deixe de ser uma aluna daquele grupo. Em contrapartida, quando a criança deixa de fazer todas as atividades propostas, para estar no parque o tempo todo ou para ir à secretaria, então nesse caso a escola deixou de ter função educativa para ser somente um cenário. É preciso que Alícia prossiga com o trabalho de aluno, essa é a meta.

A escola e o acompanhante terapêutico podem trabalhar em parceria, ao estabelecerem objetivos em comum – por exemplo, visar que a criança permaneça mais tempo dentro da sala de aula. Para alcançar tais objetivos, é possível que cada um elabore suas próprias estratégias. Como acompanhante terapêutica orientada pela psicanálise, não busco impor um lugar à criança tal como um mestre poderia fazer. Por outro lado, não é só da escuta do sujeito que se constrói o manejo do AT na escola, pois, como dissemos, nossa meta é garantir o lugar de aluno para a criança. É neste momento que se faz de grande valia pensar nas intervenções como criações, estratégias e manejos que o psicanalista toma a liberdade de inventar na escola.

Para isso, o psicanalista na função de acompanhante terapêutico não precisa transformar-se em um educador. Tampouco será um analista da escola ou da criança. A partir da nossa experiência, vemos como acompanhar o laço de Alícia com os outros atores escolares tem

caminhado na direção de tomá-la como uma aluna. Acreditamos que os significantes “autismo” ou “deficiência” possam tornar-se mais fracos, e então sejam sobrepostos pela marca do “ser aluno”. E quando for possível a ela ocupar esse lugar e os professores puderem tomá-la deste modo, então, nesse momento, fecho as cortinas do Acompanhamento Terapêutico e saio de cena.

#### **4.4.1. Acompanhando uma educação: cenas de um processo de alfabetização**

Só uso a palavra para compor meus silêncios.  
(Manoel de Barros)

Com o intuito de ilustrar alguns aspectos deste caminho na construção do lugar de aluno, abordaremos agora cenas do processo de alfabetização de Alícia. Entendemos que trabalhar a alfabetização das crianças psicóticas e autistas é uma forma de ajudá-las a construir outros modos, talvez mais flexíveis, de referências na linguagem. O que pode abrir a possibilidade de um laço com o outro pela via da escrita. Lembramos que os livros autobiográficos escritos por autistas de alto funcionamento indicam o uso da escrita para transmitir uma história de exílio em relação à comunicação (BASTOS, 2012). Esses relatos evidenciam a existência de linguagem, mesmo perante a ausência de fala, como vemos em Nothomb<sup>42</sup>: “Eles não sabiam que, em minha cabeça, eu já falava há muito tempo” (NOTHOMB, 2003, p. 36, apud BERNARDINO, 2015, p. 509).

A possibilidade de alfabetização pode funcionar para a criança psicótica ou autista como um reconhecimento de que ela é capaz de circular pela norma do discurso social. Além disso, pode ainda, pela via da introdução da escrita, contribuir para a retomada da estruturação psíquica que ficou interrompida, ao oferecer uma possibilidade de ordenação do campo simbólico para essas crianças (BASTOS, 2012).

O ensino da leitura e da escrita na escola é oferecido a todas as crianças e não deve servir como forma de tratamento ou terapêutica, uma vez que estamos falando do terreno educativo e não do clínico. Entretanto, ressaltamos que a escolarização pela via do processo de alfabetização

---

<sup>42</sup> Em seu livro autobiográfico, Amélie Nothomb, escritora francesa, narra a experiência que viveu nos primeiros dois anos de vida, quando, como ela mesma afirma, “foi autista”. Cf. BERNARDINO (2015).

introduz a criança em uma nova relação com a linguagem e com a língua, promovendo uma ampliação da possibilidade significante, e oferecendo a essas crianças um lugar mais confortável na linguagem. Esse processo poderá ter efeitos subjetivos importantes, inclusive para o seu modo de estar na escola, de aprender e de se relacionar com os outros.

A respeito desse encontro entre o educar e o tratar, Bernardino (2015) nos lembra de que a alfabetização supõe uma nova entrada no campo do Outro, no tesouro dos significantes, desta vez sem a intermediação de um agente familiar. O intermediário agora é o professor, um representante do meio social. No processo de alfabetização escolar, o que entra em jogo é a possibilidade de aprendizado da estrutura desse campo que organiza o código da língua. Neste sentido, a transmissão da linguagem não mais se refere ao banho de significantes familiares, marcados pelo determinismo simbólico da linhagem familiar, mas sim à apreensão da estrutura desse campo que organiza o código da língua, e que pode produzir efeitos de subjetivação para as crianças psicóticas e autistas (BERNARDINO, 2015).

É comum ouvirmos a afirmação de que a escrita seria apenas uma representação da fala. Segundo esse raciocínio, primeiro uma criança precisaria falar, para em seguida poder aprender a escrever. Contrária a essa ideia, Bastos (2008) afirma que: “a escrita alfabética não é um modo de representação da fala e pode ser pensada, assim como a própria fala, como um desdobramento da relação do sujeito com a ordem da linguagem”. Neste sentido, a escrita seria uma modalidade de linguagem na qual o sujeito se situa. A escrita, assim como a própria fala, seria um modo da linguagem acontecer no sujeito. O que se escreve, assim como o que se fala, é um efeito do trabalho do significante (FRAGELLI, 2002).

Muitas crianças psicóticas e autistas que dominam habilidades de escrita o fazem de uma maneira peculiar, dado o modo como se posicionam na linguagem, mais especificamente, diante da relação entre significante e significado. Em muitos casos a linguagem é inacessível como possibilidade de o sujeito se dizer, e pode estar restrita ao campo do real, como estereotipia motora ou de fala (LERNER, 2008).

Escrever é, em alguma medida, entrar no campo do Outro. Para habitá-lo é necessário curvar-se a ele e aos pactos simbólicos que o organizam. Neste sentido, escrever seria uma manifestação da operação de recalque, na medida em que significa separar-se de uma língua original, a língua materna, para compartilhar da língua coletiva, aquela organizada segundo as

leis da cultura. Lerner (2008) afirma que escrever é de alguma maneira “perder”. Perder determinada relação especular e imaginária com a função materna é deixar de estar preso ao seu corpo, separar-se. Escrever está intimamente relacionado à ideia de aluno. O aluno é aquele que realiza um trabalho para poder crescer, ou seja, para se separar do outro. Tal trabalho não pode se dar de outro modo senão no coletivo, a partir das trombadas com o Outro da cultura e com o outro semelhante.

Sabemos que, na clínica da psicose, a relação da criança com a escrita é marcada pela sua dificuldade em se separar do corpo e da língua materna. Por isso é tão comum, nesses casos, uma colagem ao código da língua, que se evidencia nas falas estereotipadas e repetitivas. Em outros casos, em que se evidencia uma tentativa criativa de se separar do Outro, temos a produção de uma linguagem própria, delirante, porque desarticulada de qualquer código compartilhado.

Então, se é necessária uma operação de recalque para que surja a escrita, como pensar a escrita das crianças psicóticas e autistas, para quem a castração não foi colocada tal como na neurose? A hipótese de alguns psicanalistas<sup>43</sup> que trabalham no tratamento de crianças com distúrbios graves é de que a relação desses sujeitos com a linguagem pode ser trabalhada pela via da escrita, “uma vez que a escrita inconsciente é o suporte para a escrita alfabética” (LERNER, 2008, p. 147). Neste sentido, a escrita alfabética poderia servir como uma via de suplência na possibilidade de estruturação psíquica, que se produz a partir da inscrição de traços com caráter subjetivante. Em outras palavras, sustenta-se a ideia de que a escrita pode constituir-se como um instrumento de tratamento, uma vez que tem como possível efeito uma entrada da criança na linguagem.

A respeito da escrita de crianças autistas, já em 1943, Kanner afirmou que:

A incapacidade de apreensão da globalidade, sem prestar atenção aos elementos constitutivos, evoca um pouco a situação dessas crianças que, tendo dificuldades específicas de leitura, não se adaptam aos métodos modernos globais e devem aprender a construir as palavras a partir de elementos alfabéticos. Esta talvez seja uma das razões pelas quais as crianças de nossos grupos, que tinham idade suficiente para aprender a ler, tornaram-se imediata e excessivamente preocupadas com a ortografia das palavras ou por que Donald, por exemplo, ficava tão perturbado pelo fato de que light e bite, tendo a mesma qualidade fonética, deveriam ser escritas diferentemente (KANNER, 1943/1997, p. 163).

---

<sup>43</sup> Referimo-nos ao grupo terapêutico de escrita, Grupo da Escrita, desenvolvido no Lugar de Vida, em que “a escrita deve ser trabalhada em sua dimensão simbólica, dimensão significante que difere da escrita instrumental em sua dimensão técnica” (LERNER, 2008, p. 147).



Kanner nos fala de uma relação inflexível das crianças autistas com a linguagem. A letra, nesses casos, é letra pura e pode aparecer apartada das outras que lhe conferem sentido. Letra não é necessariamente texto. Além disso, o erro não tem lugar, pois há uma colagem entre o grafismo da letra e o código da língua. A possibilidade de haver dois representantes gráficos para o mesmo fonema pode parecer insuportável, já que as coisas não “parecem que são” como na neurose. Na psicose, as coisas são.

A seguir, apresento mais uma cena do Acompanhamento Terapêutico realizado com Alícia na qual se inicia o trabalho de alfabetização com a aluna.

*Assim que Alícia demonstrou interesse no alfabeto, a professora começou a propor atividades com as letras. Esse interesse foi percebido quando Alícia, ao andar pela sala de aula, apontava as letras do alfabeto coladas no mural e as nomeava, sempre na ordem.*

*Depois de trabalhar um pouco com a ordem alfabética, a proposta feita pela professora a Alícia foi uma atividade com a sequência alfabética lacunada. Ou seja, a aluna receberia um alfabeto digitado que continha algumas lacunas e, além disso, receberia letras móveis. Nessas lacunas, Alícia deveria colar as letras móveis correspondente de acordo com a ordem alfabética. Junto às letras que de fato preencheriam os espaços em branco, a professora deu letras extras que não seriam coladas, por já constarem na atividade. Essas letras extras serviram para dificultar um pouco a atividade, já que Alícia havia demonstrado facilidade em realizar uma atividade anterior semelhante, na qual havia a quantidade de letras exata para colar nos espaços em branco.*

*Apresentada à atividade, Alícia se interessou bastante pela proposta e começou a colar as letras. Com a minha ajuda, que ia apontando as letras, a menina nomeava cada uma e procurava a letra correspondente para colar nos espaços em branco. Quando chegamos à letra Z, supostamente a atividade estava finalizada. Mas não foi o que ocorreu. Percebendo que ainda havia algumas letras “sobrando”, Alícia ficou um pouco desorganizada, gritou algo que não pude entender e em seguida me*

*surpreendeu: começou a colar cada uma das letras extras em cima das letras correspondentes que já haviam sido digitadas na atividade.*

*Neste dia, Alícia nos mostrou que lhe é difícil lidar com o que sobra. As coisas eram e precisavam ser da maneira exata, pois caso contrário elas podiam ser fonte de angústia.*

De acordo com Emília Ferreiro (2012), o erro é parte importante para a aprendizagem da escrita. Segundo a autora, as crianças, de modo geral, no início inventam uma escrita silábica em que cada letra escrita corresponde a uma sílaba oral. Em um segundo momento, são capazes de fazer uma análise que vai além da sílaba, analisando o conflito entre as formas gráficas que o meio propõe e a leitura dessas formas gráficas em termos da hipótese silábica. É dessa desestabilização resultante do “conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito” (FERREIRO, 2012) que a criança reformula sua hipótese e chega a alcançar a grafia correta da palavra.

Se na pedagogia construtivista o erro pode ter uma função importante de desestabilização no intuito de provocar uma reformulação, no caso de Alícia vemos que deixá-la errar e não dar algum contorno para isso pode ser desestabilizador ou, no melhor dos casos, pode interromper o trabalho escolar naquele momento. Se por um lado é preciso flexibilizar o encontro da criança com o não saber e com o equívoco, por outro, ainda estamos buscando promover pequenos encontros de Alícia com os elementos da cultura. Neste sentido, seu interesse inconstante pelo alfabeto precisa ser investido, mesmo que seja provisoriamente um “encontro todo” com o alfabeto, isto é, um encontro sem faltas ou sobras.

*Alícia começou a gostar das bordas e dos contornos. Não à toa, justo no momento em que começou a se interessar pelas letras e tentar escrever seu nome no papel, passou também a colocar seu corpo em situações de risco. Com frequência, Alícia subia nas carteiras da sala de aula, na casinha no parque e na árvore.*

*Simultaneamente a esse processo, Alícia tentava escrever seu nome no cabeçalho das atividades que recebia da professora. Seus traços eram*

*grandes e extrapolavam a linha de referência para a escrita, e ela chegava a passar o lápis por cima de outras palavras digitadas na atividade.*

*Nesse momento, optamos por mais uma borda que pudesse ajudar a contê-la, a organizar-se: ao invés de uma linha de referência para a escrita do nome, passamos a colocar uma caixa de texto em branco em tamanho maior. Então vimos Alícia conter-se. Vimos a menina tentar fazer caber seus traços – e seu corpo – naquele espaço a partir das bordas oferecidas pelo outro.*

A folha de papel é um objeto restrito, há o fim da folha, o fim da linha, o ponto final. Acreditamos na possibilidade de a criança encontrar-se com a escrita para se organizar diante dos limites e da lei. Porém neste jogo não se trata apenas da representação da letra no papel, a escrita se faz também no corpo. “A apropriação da escrita também contribui para a construção do corpo e suas bordas” (BASTOS, 2008). É afinando esse encontro com o Outro que a criança tem a possibilidade de, através da escrita, inaugurar novas formas de se relacionar com a linguagem. Neste sentido, “trata-se de um processo de mão dupla, em que o corpo precisa estar formado, bordejado, para poder escrever, ao mesmo tempo em que ganha bordas por meio do ato de escrever. Ao escrever, um sujeito se escreve também” (KUPFER, 2007, apud BASTOS, 2008).

Ao aprender a escrever, a criança dispõe de um banco de dados, isto é, de palavras escritas, o que pode ser uma aquisição aparentemente cognitiva, em que se agrupam letras, traços, símbolos e palavras para formar um texto. Porém, Bernardino nos lembra de que a forma como a criança se relaciona com o campo da linguagem é fundamental, pois “ela pode, por exemplo, descobrir que ao escrever ela pode se dizer, expressar-se, e demonstrar sua afetação pela reação do outro” (BERNARDINO, 2015, p. 511). Essa relação com o outro é fundamental no trabalho do acompanhante terapêutico na escola, pois é tornando-se testemunha, e convidando o professor a testemunhar os encontros da criança com a língua, que uma nova relação com a linguagem pode ser tecida.

*Era um momento em que a maioria das crianças da sala de Alícia já reconhecia todas as letras do alfabeto, já escrevia o próprio nome e estava começando a escrever outras palavras e a ler algumas sílabas. Alícia falava apenas algumas palavras, e apresentava um interesse e uma*

*curiosidade bem restritos no universo escolar. Quando era hora de se sentar na carteira para fazer lição, Alícia gostava. Pegava o seu estojo com o desenho da sua personagem favorita e a sua pasta de lições. Esperava que a professora entregasse a sua atividade e, quando pegava o lápis, começava a fazer alguns rabiscos na folha. Eram pequenos traços bem grudados e bem fortes no papel. Vários rabiscos, sem alinhamento e sem uma ordem aparente.*

*Passou praticamente um semestre em que a professora apresentava as letras do nome de Alícia, trabalhando com elas de forma lúdica, de forma dirigida, de forma espontânea. Determinado dia, Alícia recebeu a sua lição, e o lugar em que ela deveria escrever o seu nome estava em branco. Nas vezes anteriores em que recebia a lição, o que acontecia era que ou Alícia colava as letras do seu nome ou escrevia em cima do pontilhado feito pelas professoras, mas dessa vez as professoras tinham se esquecido de escrever o nome dela ou de preparar as letras para serem coladas no cabeçalho. Antes que as professoras percebessem, no lugar onde Alícia deveria escrever o seu nome, ela fez seis círculos, o primeiro menor e os seguintes maiores até o último, que ficou bem grande e que Alícia cortou no meio com uma linha horizontal. Não havia dúvida, aquele último círculo era a letra A, última letra do seu nome.*

*No dia seguinte, perguntei às professoras como estava sendo feito o cabeçalho e eu disse que iria fazer para Alícia do mesmo modo como da última vez, isto é, deixando em branco sem nada pronto, para que ela completasse como quisesse. Nesse dia, testemunhei a primeira escrita de Alícia. Enquanto ia dizendo as letras do seu nome, Alícia fazia cada um dos círculos referentes às letras. Aquilo era um escrito, alguma representação do seu nome. Podia ainda seguir outra lógica de registro, podia não partilhar da grafia comum a todos, podia ser uma resposta diferente do esperado, mas era uma resposta. Uma resposta que parecia indicar uma intenção de escrita.*

*Algumas semanas depois disso, presenciei Alícia, em um momento que não era de lição, com um papel e um lápis na mão fazendo os conhecidos “rabiscos”, um do lado do outro, mas dizendo em voz alta as letras do seu nome. Ali ela escrevia o seu nome novamente. Através de letras, de rabiscos ou de círculos, Alícia começava a se aventurar pelo mundo da escrita.*

Ler e escrever, em geral, significa endereçar-se ao outro, mas nem sempre isso ocorre. O interesse pelas letras pode vir carregado de outros sentidos que não a intenção comunicativa. Os “rabiscos” de Alícia não possuíam forma, não tinham recorte significativo no traço, mas alguma intenção começou a aparecer nesses traços. Foi nomeando as garatujas e tomando-as como vestígios de letras que pôde chegar o momento em que Alícia supôs uma letra em seu traço. Nós, acompanhante terapêutica e professora, nos colocamos como destinatárias das produções de Alícia, nomeando suas criações, localizando letras em seus traços e lançando, assim, suas produções a elementos simbólicos.

A respeito da relação da criança autista com o destinatário de sua escrita, Bernardino (2015) escreve que:

a criança com autismo em atendimento, geralmente caracterizada pelo retraimento, ao viver uma experiência em que sua escrita resulta em uma implicação com o outro que lhe permite expressar-se, reage de um modo surpreendente: ela demonstra através de suas reações um grande regozijo, ao perceber que o outro entendeu o que ela comunicou. A vivência transferencial é impactante, justamente porque ali onde não havia reciprocidade, ali onde não havia encontro, de repente algo novo se estabelece e é possível compartilhar algo (BERNARDINO, 2015, p. 510).

É desses pequenos encontros que o trabalho com a criança psicótica e autista na escola é tecido. É buscando remeter o professor a esse lugar de destinatário que intervimos e acompanhamos o laço entre os dois. Para que se possa tomar a produção da criança como uma mensagem, é preciso que haja suposições. Supor escrita, letra, marca, enfim, supor sujeito na criança. “A inscrição da perda, do espaço em branco entre as palavras, do ponto final só se dá na medida em que se possa conservar, tornar-se experiência e, por isso, ser passível de transmissão” (LERNER, 2008, p. 152). Então, o testemunho do outro é fundamental para que haja uma experiência com a criança. E quem sabe, se apostarmos que há um destinatário interessado no conteúdo, a mensagem se escreva e a criança possa falar de si.

Por fim, acompanhar os primeiros passos do processo de alfabetização de Alícia nos faz sustentar nossa construção sobre o lugar do acompanhante terapêutico na escola. Essas crianças, que possuem uma peculiar relação com a linguagem, saem da norma fálica, isto é do uso neurótico da linguagem. O que não significa que elas não sejam capazes de “fazer algo” com essa mesma norma fálica. Em outras palavras, entendemos que, se para ser aluno é preciso “fazer algo” com os elementos da cultura, é possível apostar na alfabetização como um meio de construir esse lugar de aluno para Alícia. Se não houver flexibilidade da escola para a criação de novas bordas, de novos textos, de diferentes símbolos, então será difícil supor aluno nessas crianças. Nossa aposta é de que o Acompanhamento Terapêutico seja um dispositivo capaz de auxiliar o professor e a criança a ocuparem os lugares de quem transmite e de quem aprende sobre o mundo. Como me disse certa vez uma das professoras de Alícia: “eu acredito muito na Alícia como aluna”. É desta aposta que se trata, uma aposta na criança como aluno. Eu não poderia dizer melhor.

## **Considerações finais**

Esta pesquisa se inscreve no campo do Acompanhamento Terapêutico realizado na escola, a partir de uma leitura psicanalítica, em particular desde Freud e Lacan. Para isso, utilizamos a teoria dos discursos proposta por Lacan (1969-70) de modo a compreender o trabalho de acompanhar na escola entre o educar e o analisar. Além disso, lançamos mão de algumas reflexões sobre a clínica do Acompanhamento Terapêutico, em particular, em seu deslocamento em direção ao campo educativo, principalmente em torno da inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas, para quem a norma fálica não está colocada, e que aprendem e constroem conhecimento de um modo tão singular.

O que podemos extrair a partir das experiências vividas no Acompanhamento Terapêutico com Alícia ao longo de quase três anos de trabalho? O acompanhar na escola se tece a partir da tensão entre o educar e o analisar. Como afirmamos, o at não se dirige à criança desde o lugar do mestre, não se trata de governar o outro, mas há algo do educativo em sua intervenção, que caminha no sentido de possibilitar à criança estar ao seu modo na linguagem e apropriar-se dos significantes oferecidos pelo outro. Esse profissional serve-se do analítico, pois não deseja algo para o outro; e, no terreno escolar, ele tende a furar a mestria pedagógica necessária e, por vezes, desorganizadora que é dirigida à criança. Além disso, é do analítico que se trata a escuta de professores, no sentido de promover o saber do lado do sujeito, em contraposição às práticas dos ditos especialistas.

Sustentamos que há algo que move o acompanhante terapêutico a intervir com a criança e com a escola no sentido de promover um lugar de aluno para a criança acompanhada. Neste sentido, talvez possamos dizer que o at endereça algo do ideal simbólico do ser aluno, porém a construção de aluno a ser configurada depende do encontro que se opera a partir do par professor e aluno. Ou seja, para essa criança, qual seria a sua versão de ser aluno? E, para esse professor, como lhe é possível tomá-la como aluna? É acompanhando esse laço que o acompanhante terapêutico pode servir como um apoio, no sentido de um coadjuvante, da cena educativa.

A respeito da radical diferença que a criança psicótica e autista imprime no campo educativo, nos perguntamos qual seria a possibilidade de a escola suportar tamanha flexibilização diante de seus objetivos. Kisil (2012) afirma que é perverso exigir que os professores possam dar conta de processos de construção de conhecimentos tão particulares; por outro lado, também é

perverso sustentar a permanência de uma criança na escola, a partir do seu direito à inclusão escolar, sem considerar se ela poderá de fato se beneficiar desse direito. Há um cálculo, talvez impossível de ser feito, entre o quanto essa criança pode exercer seu modo particular de ser, por vezes totalmente desligado do laço social, e as regras coletivas que sustentam o funcionamento da instituição escolar.

É neste momento que muitos acompanhantes terapêuticos são convocados a entrar em cena. Trata-se de uma estratégia para lidar com os limites da inclusão que as crianças psicóticas e autistas nos revelam. E geralmente, nestes momentos, nos confrontamos com cenas que em nada parecem corresponder ao que é escolar. São crianças que comem lixo do chão, garotos que batem no outro, aparentemente sem nenhuma razão, meninas que andam pela escola com uma errância que parece excluir o outro e os combinados propostos por esse outro. Como cavar para encontrar aí um fio que enlace essa criança ao que é propriamente entendido como o papel de aluno? Acreditamos ser essa a função do acompanhante terapêutico na escola. Para tanto, não será possível trabalhar somente com a criança. Se isso ocorrer, o acompanhante terapêutico se verá trabalhando sozinho, usando a escola apenas como um cenário, onde a sua intervenção se descola do contexto coletivo. Entendemos que, quando isso ocorre, há a possibilidade de esse profissional se assumir como um suposto especialista. Trabalhar com a escola, a partir de uma escuta do professor, é o que pode enlaçar a criança ao que o professor supõe como aluno, uma vez que ele pode tomá-la como tal.

É importante reconhecer as limitações também. Mesmo quando há um engajamento da família, da escola, na presença de um acompanhante terapêutico, ainda assim uma educação inclusiva pode não acontecer, pelo menos não naquela escola, naquele tempo. Há momentos em que é preciso recuar. Como bem nos apontou Kisil: “do ponto de vista legal, todos têm direito, do ponto de vista subjetivo, nem todos se beneficiam” (KISIL, 2012, p. 167).

Porém, quando há espaço para novas invenções, versões e educações, podemos avançar. Nesse espaço em branco bordejado pelo outro educador é que pode se dar uma aprendizagem. “O psicótico precisa de espaço para suas invenções particulares. Isto é, o psicótico precisa poder ser pesquisador, inventor, cientista, para que possa ser aluno” (KISIL, 2012, p. 167). O desafio das políticas de inclusão, especialmente com as crianças psicóticas e autistas, é incluir pela diferença. E inclusão é algo que se verifica pelos seus efeitos no laço social (ALMEIDA, 2016). Permitir



que outras versões de ser aluno na escola circulem no laço social é uma das maneiras possíveis de uma inclusão acontecer.

As cenas vividas com Alícia nos mostram mais do que um caso de inclusão escolar que, com seus altos e baixos, nos permite dizer que avançamos. É um caso no qual se evidencia as potências e os impasses do Acompanhamento Terapêutico na escola, no intuito de ampliar o debate e ajudar na elaboração de um saber em torno dessa prática.

E o que a psicanálise tem a ver com tudo isso? Entendemos que é a partir da psicanálise que construímos todo esse processo. Ou seja, algo do analítico, que não é a psicanálise clássica, mas que resguarda uma ética da psicanálise. É importante estarmos advertidos do que a psicanálise não irá fazer, mesmo que seja tomada, no interior do campo educativo, pelo discurso universitário ou tecnocientífico. Afinal, os discursos andam sempre juntos. Então, trata-se de fazer operar, quando possível, giros que produzem movimentos e novas significações, ao invés de se propor, a partir da teoria psicanalítica, um modelo ideal de incluir e de acompanhar na escola – o que inclusive seria um contrassenso.

Nesta perspectiva, não se trata de uma prática instituída a partir do Acompanhamento Terapêutico e da psicanálise. Inclusive porque cada criança pode construir seu lugar de aluno em um tempo particular. Não queremos instituir uma nova forma de esse profissional estar na escola, tal como uma política pública o faria. Esta pesquisa não se propõe a definir um campo ou um modo de trabalho, mas a construir uma posição de trabalho. Falamos em posição e função, e não em papel, pois o papel pode ser definido a priori a partir de um contrato. Posição se relaciona mais ao modo como entendemos o lugar do acompanhante terapêutico, uma vez que não dá para definir a priori, questões como, por exemplo, durante quanto tempo faremos o AT, qual será a frequência, etc. A posição ou função do at é variável, pois depende, inclusive, de quem a encarna. A depender de quem é o sujeito que assume esse lugar, altera-se totalmente a equação final e, poderíamos dizer também, a educação final.

A escola regular, através de diversas leis, tem indicado a necessidade de uma função que se ocupe da criança em inclusão (sejam o AVE, os estagiários de pedagogia ou outros). Porém, a maneira como o profissional encarna a função depende de uma posição que ele assume e que dará a direção de seu fazer. Assumir uma posição que tem algo do analítico e algo do educativo é o que propomos como possível no trabalho de Acompanhamento Terapêutico na escola.

Por fim, dentre os desafios que identificamos para a prática do acompanhante terapêutico na escola, o que mais nos chama a atenção é o de se manter como um dispositivo de apoio, e, portanto, de ser algo transitório e temporário. Para enfrentar esse desafio, é necessário que o acompanhante tenha clareza da finalidade de seu trabalho. A entrada das crianças difíceis na escola tem produzido um mal-estar, a partir do qual o acompanhante é convocado a operar. Entendemos que, desde sua posição, o at não intervém no sentido de eliminar o mal-estar, mas de escutá-lo. Escutar o mal-estar nos parece uma saída mais interessante desde a psicanálise. Escutar e, através das suas invenções e intervenções, fazer operar no par professor-criança uma posição de quem aprende e de quem ensina.

## Referências

- ALBANO, Paula Buainain. **Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- ALMEIDA, Beatriz Helena Martins de. Clínica na rua: Acompanhamento Terapêutico e Psicanálise. In: GIANESI, A. P. L.; ALMEIDA, B. H. M.; VOGELAAR, R. B. (Orgs.). **Rede Clínica**. São Paulo: Escuta/Fórum do Campo Lacaniano, 2016.
- ALMEIDA, Rita de Cassia de Araújo. **Loucos pela escola: O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Psicanálise e educação: entre a transmissão e o ensino, algumas questões e impasses. **Anais do I Colóquio do Laboratório de Estudos e Pesquisas Psicanalíticas e Educacionais sobre a Infância - A Psicanálise e os impasses da educação**. São Paulo: Instituto de Psicologia e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.
- ANTELO, Estanislau. Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. In: **Educuar: esse acto político**. Buenos Aires: Del estante editorial, 2005.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Tradução de Maria Inês Correa do Nascimento (Coord.). Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARARIPE, N. B. **A atuação do acompanhante terapêutico no processo de inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- ARAÚJO, Fabio. Do amigo qualificado à política da amizade. **Estilos clinica**. São Paulo, v. 10, n. 19, p. 84-105, dez. 2005. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282005000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282005000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 25 mar. 2017.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARIÈS, Philippe (1960). **História social da criança e da família**. 2.ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ASSALI, Andréa Maia. Inclusão escolar e acompanhamento terapêutico: possibilidade ou entrave?. In: PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E TRANSMISSÃO, 6., 2006, São Paulo. **Proceedings online...** Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032006000100017&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032006000100017&script=sci_arttext) . Acesso em: 31 maio 2015.

ASSALI, A. M.; RIZZO, C.; ABBAMONTE, R. M.; AMÂNCIO, V. O acompanhamento terapêutico na inclusão de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. In: **A Psicanálise e os impasses da Educação**. Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/LEPSI, São Paulo, 1999, p.114-121.

BASTOS, Marise Bartolozzi. Impasses vividos pela professora na inclusão escolar. **Estilos da clínica**. São Paulo, v. 6, n. 11, p. 47-55, 2001. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282001000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282001000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 14 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar: pensando a escuta analítica no trabalho com professores. In COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. **Proceedings online...** Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032002000400038&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032002000400038&script=sci_arttext). Acesso em: 11 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar: inclusão dos professores?. In: COLLI, F. A.; KUPFER, M. C. M. (Orgs.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 133-147.

\_\_\_\_\_. Tecendo a constituição psíquica pelas linhas da escrita. In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo. **Proceedings online...** Available from: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032008000100063&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100063&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 08 Jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 116-125, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46081>>. Acesso em: 31 Ago. 2015.

BERGER, Eliane; MORETTIN, Adriana Victorio; BRAGA NETO, Leonel. Introdução à clínica do acompanhamento terapêutico, I. História. In: EQUIPE DE ACOMPANHANTES TERAPÊUTICOS DO HOSPITAL-DIA A CASA (Org.). **A rua como espaço clínico: Acompanhamento Terapêutico**. São Paulo: Escuta, 1991, p. 15-23.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. **As psicoses não decididas da infância: Um estudo psicanalítico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

\_\_\_\_\_. Mais além do autismo: a psicose infantil e seu não lugar na atual nosografia psiquiátrica. **Psicologia Argumento**. Curitiba: v. 28, n. 61, p. 111-119 abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=3558&dd99=pdf>. Acesso em: 18 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. A importância da escrita na clínica do autismo. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 504-519, dez. 2015. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282015000300010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282015000300010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07 jan. 2017.

BRANDÃO, D.; BARROS, J. Acompanhamento Terapêutico: (re)pensando a inclusão escolar. In **X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, PR, 2011. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/39.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017

BRASIL, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro, de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 26 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva direito à diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 29 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano do Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf). Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm). Acesso em: 14 nov. 2015.

BRASIL. Lei n. 13.146, de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 14 nov. 2015.

CALLIGARIS, Contardo. **Introdução a uma clínica diferencial das psicoses**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989

\_\_\_\_\_. Três conselhos para a educação das crianças. In: JERUSALINSKY, A. et al. **Educa-se uma criança?** 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010, p. 25-30.

CARROL, Lewis. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CATÃO, Inês. **O bebê nasce pela boca: voz, sujeito e clínica do autismo**. São Paulo: Instituto Langage, 2009.

COELHO, Carlos Frederico de Macedo. **Convivendo com Miguel e Mônica: uma proposta de acompanhamento terapêutico de crianças autistas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3095>. Acesso em: 25 mar. 2017.

COLLI, Fernando; AMÂNCIO, Valéria. Continuando a travessia pelo Ponte. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 69-81, 2000.

COLLI, Fernando Anthero Galvão. O Grupo Ponte. In: COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. (Orgs.) **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte – pré-escola terapêutica lugar de vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 29-33, 2005.

COSTA, Jurandir Freire Costa. **História da Psiquiatria no Brasil: um corte ideológico**. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

COUTINHO, Ana Beatriz Valério. **A inserção da psicanálise no campo educacional: apropriações de um discurso**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CROCHÍK, José Leon. Normalização e diferenciação do indivíduo com deficiência intelectual: uma análise do filme Os dois mundos de Charly. In CROCHIK, J. L. (Coord.) **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: SDH/PR, 2011.

ESTEVÃO, Ivan Ramos; METZGER, Clarissa. Acompanhamento Terapêutico: tática, estratégia e política. **A peste**, São Paulo, v. 7. n. 2, p.69-79, 2015.

\_\_\_\_\_. Imaginário, eu e psicose nos primeiros seminários de Lacan. **Estilos da Clínica**. São Paulo, v. 16, n. 1, 2011.

FERREIRO, Emília. A desestabilização das escritas silábicas: alternâncias e desordem com pertinência. **Revista Nova Escola** (edição especial Novos Pensadores), janeiro de 2012. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/fundamental-1/desestabilizacao-escritas-silabicas-alternancias-desordem-pertinencia-663205.shtml>>. Acesso em: 07 de janeiro de 2016.

FOUCAULT, Michel. **Doença mental e psicologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

\_\_\_\_\_. **História da loucura: na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FRAGELLI, Ilana Katz. **A relação entre escrita alfabética e escrita inconsciente: um instrumento de trabalho na alfabetização de crianças psicóticas**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRÁGUAS, Veridiana. **Saindo do ab(aut)ismo: o vivido de uma experiência a partir de um trabalho de acompanhamento terapêutico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

FRAGUAS, Veridiana; BERLINCK, Manoel Tosta. Entre o pedagógico e o terapêutico Algumas questões sobre o acompanhamento terapêutico dentro da escola. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 6, n. 11, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/60945>>. Acesso em: 21 Jun. 2015.

FREIRE, Ana Beatriz. A constituição do sujeito e a alteridade: considerações sobre a psicose e o autismo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 78-91, 2002.

FREUD, Sigmund. (1895) Projeto para uma Psicologia Científica. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 1 v., p.335-454.

\_\_\_\_\_. (1904-1905). Sobre a psicoterapia. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 7 v., p. 241-254.

\_\_\_\_\_. (1907). O Esclarecimento sexual das crianças (carta aberta ao Dr. M. Fürst). In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 9 v., p. 121-129.

\_\_\_\_\_. (1908) Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 9 v., p. 167-188.

\_\_\_\_\_. (1909). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 10 v., p. 13-136.

\_\_\_\_\_. (1910). Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 11 v., p. 67-142.

\_\_\_\_\_. (1913a). Introdução a The Psycho-analytic method, de Pfister. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 12 v., p. 353-357.

\_\_\_\_\_. (1913b). Totem e Tabu. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 13 v., p. 13-163.

\_\_\_\_\_. (1914). Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 13 v., p. 243-250.

\_\_\_\_\_. (1917). Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 16 v., p. 251-463.

\_\_\_\_\_. (1919). O 'Estranho'. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 17 v., p. 235-273.

\_\_\_\_\_. (1925). Prefácio a *Juventude Desorientada*, de Aichhorn. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 19 v., p. 305-308.

\_\_\_\_\_. (1927). O futuro de uma ilusão. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 21 v., p. 13-63.

\_\_\_\_\_. (1929-1930). O mal-estar na civilização. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 21 v., p. 67-148.

\_\_\_\_\_. (1932-1933). Conferência XXXIV: Explicações, Aplicações e Orientações. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 22 v., p. 135-154.

\_\_\_\_\_. (1937). Análise terminável e interminável. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 23 v., p. 225-270.

\_\_\_\_\_. (1938-1940). Esboço de psicanálise. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, 23 v., p. 153-270.

GAVIOLI, Camille; RANOYA, Flávia; ABBAMONTE, Renata. A prática do acompanhamento educacional na inclusão escolar: do acompanhamento do aluno ao acompanhamento da escola.. In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3, 2001, São Paulo. **Proceedings online...** Disponível



em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032001000300020&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032001000300020&script=sci_arttext)>. Acesso em: 28 Jun. 2015.

GUARIDO, Renata; METZGER, Clarissa. Acompanhamento Terapêutico e as práticas inclusivas nas escolas. In: JERUSALINKSY, J. (Org.). **Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico**. Salvador: Ágalma, 2016.

HERMANN, Maurício Castejón. A clínica do acompanhamento terapêutico. **Revista Insight**, São Paulo, n. 116, ano XI, p. 23-29, 2001.

\_\_\_\_\_. O significante e o real na psicose: ferramentas conceituais para o acompanhamento terapêutico. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 132-153, dez. 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282005000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282005000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 11 de jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Acompanhamento Terapêutico e psicose: articulador do real, simbólico e imaginário**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRACO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBRAHIM, César. Do louco à loucura: o percurso do auxiliar psiquiátrico no Rio de Janeiro. In: EQUIPE DE ACOMPANHANTES TERAPÊUTICOS DO HOSPITAL-DIA A CASA (Org.). **A rua como espaço clínico. Acompanhamento Terapêutico**. São Paulo: Escuta, 1991.

JERUSALINSKY, Alfredo. Psicose e autismo na infância: Uma questão de linguagem. **Psicose Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 4, n. 9, 1993.

\_\_\_\_\_. Para uma clínica psicanalítica das psicoses. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 146-163, 1996. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71281996000100012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281996000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 05 maio 2017.

\_\_\_\_\_. A escolarização de crianças psicóticas. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 72-95, 1997. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71281997000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200008&lng=pt&nrm=iso)> Acessos em: 13 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil: um enfoque transdisciplinar**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein. 6. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.

\_\_\_\_\_. **Psicanálise do autismo**. 2. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2012.

JERUSALINSKY, Julieta (Org.). **Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico**. Salvador: Ágalma, 2016.

JERUSALINSKY, Julieta; MOREIRA, Carla; VASCONCELOS, Julia; CRISSIUMA, Manuela; CURY, Marcela; ANGELINI, Mariana. Por uma inclusão possível: o que o Acompanhamento Terapêutico tem a ver com isso? In: JERUSALINSKY, J. (Org.). **Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico**. Salvador: Ágalma, 2016.

KANNER, Leo. (1943) Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (Org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 1997.

KATZ, Ilana. Acompanhamento terapêutico, estratégias clínicas e princípios do poder de um tratamento conduzido por um psicanalista. In: **Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico**. Julieta Jerusalinsky (org). Salvador: Ágalma, 2016.

KISIL, Izabel Ramos de Abreu. **“Como você sabe?” O conhecimento e o saber na psicose infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 53-61, 1997. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71281997000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. A psicanálise na clínica da infância: o enfrentamento do educativo. In **Anais do I Colóquio do Lugar de Vida /LEPSI**. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 85-105, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642000000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642000000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. Inclusão social: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In: COLLI, F. A. G.; KUPFER, M. C. M. (Orgs.). **Travessias inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte da Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 17-28, 2005.

\_\_\_\_\_. Duas notas sobre a inclusão escolar. **Escritos da criança - Centro Lydia Coriat**, Porto Alegre, n. 6, p. 71-78, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

\_\_\_\_\_. O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 265-281, 2010.

KUPFER, M. C. M.; PETRI, R.. Porque ensinar a quem não aprende? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000.

KUPFER, M. Cristina; FARIA, Carina; KEIKO, Cristina. O tratamento institucional do outro na psicose infantil e no autismo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, p. 156-166, 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672007000200006&lng=es&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672007000200006&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 21 de agosto de 2016.

LACAN, Jacques. (1932). **Da Psicose Paranoica em Suas Relações com a Personalidade**. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária. 1987.

\_\_\_\_\_. (1949). O estádio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 96-103.

\_\_\_\_\_. (1953-54). **O seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

\_\_\_\_\_. (1955-56). **O seminário, livro 3: as psicoses**. Jorge Zahar, 1988.

\_\_\_\_\_. (1957) A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 496-533.

\_\_\_\_\_. (1957-1958). **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. (1958). A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 591-651.

\_\_\_\_\_. (1960). Subversão do sujeito e dialética do desejo. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 807-842.

\_\_\_\_\_. (1964). **O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

\_\_\_\_\_. (1968). Alocução sobre as psicoses da criança. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003, p. 359-368.

\_\_\_\_\_. (1969) Nota sobre a criança. In: **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. (1969-70). **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAJONQUIÉRE, Leandro de. Duas notas psicanalíticas sobre as crianças "com necessidades educativas especiais". **Pro-posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul.-nov. 2001, p. 47-59.

\_\_\_\_\_. A Psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. **Educação e Realidade**, v. 31, n. 1, p. 89-106, 2006a.

\_\_\_\_\_. Freud pensa a educação: Educação religião e cientificismo. **Revista Educação**, v. 1, n. 1, p. 16-25, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **De Piaget a Freud: para uma clínica do aprender**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LAZNIK, Marie-Christine. **Rumo à palavra: três crianças autistas em psicanálise**. Tradução de Monica Seincman. São Paulo: Escuta, 1997.

\_\_\_\_\_. **A voz da sereia: O autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Ágalma, 2004.

LEBRUN, Jean-Pierre. **Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LERNER, Ana Beatriz Coutinho. A escrita e a psicose na criança: uma proposta de tratamento. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 138-153, dez. 2008. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282008000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 08 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Consequências éticas da leitura psicanalítica dos quatro discursos para a educação inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **A Criança, sua “doença” e os outros**. São Paulo: Via Lettera, 1999.

MANNONI, Octave. **Chaves para o imaginário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1969.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Integração x inclusão: Educação para todos. **Pátio -Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 5, p. 48-51, 1998.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. **Cuidar, educar e prevenir: as funções da creche na subjetivação dos bebês**. São Paulo: Escuta, 2009.

MAUER, S. K.; RESNIZKY, S. **Acompanhantes terapêuticos e pacientes psicóticos**. São Paulo: Papyrus, 1987.

\_\_\_\_\_. O papel do acompanhante terapêutico no tratamento de adolescentes psicóticos. In: KALINA, E. et al. **Tratamento de adolescentes psicóticos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

MELMAN, C. **Estrutura lacaniana das psicoses**. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

METZGER, Clarissa. Acompanhamento Terapêutico: onde está a inclusão?. In: COLÓQUIO DE PSICANÁLISE COM CRIANÇAS. ONDE ESTÁ O PAI? DESAFIOS DA ATUALIDADE NA CLÍNICA COM CRIANÇAS, 3, 2014, São Paulo. **Anais...** Disponível em: [http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise\\_crianca/coloquio2014/images/Anais\\_III\\_Coloquio\\_2014.pdf](http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise_crianca/coloquio2014/images/Anais_III_Coloquio_2014.pdf). Acesso em: 06 nov. 2015.

MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

NASCIMENTO, Verônica Gomes. **O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19009/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ver%C3%B4nica%20%20G%20Nascimento.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

NASCIMENTO, Verônica Gomes; SILVA, Alan Souza Pereira; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 520-534, dez. 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282015000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282015000300011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 jan. 2017.

NOMINÉ, B. A Questão do Sintoma e a Problemática do Corpo no Autismo. In: ALBERTI, S. (Org.). **Autismo e Esquizofrenia na Clínica da Esquize**. Rio de Janeiro: Marca d'Água, 1999, p. 233-243.

PALOMBINI, A. Acompanhamento terapêutico: dispositivo clínico-político. **Revista Psychê**, São Paulo, v. 10, n. 18, p.115-127, 2006.

PARRA, Luciana Sime. **Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4637>. Acesso em: 25 mar. 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia. Uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo, SP: T. A. Queiroz, 1984.

\_\_\_\_\_. **Mutações do cativo: escritos de psicologia e política**. São Paulo, SP: Hacker/Edusp, 2000.

PEGORELLI, Ana Lícia de Camargo Barros. Um acompanhamento terapêutico na escola: seus alcances e possíveis entraves. In: O DECLÍNIO DOS SABERES E O MERCADO DO GOZO, 8., 2010, São Paulo. **Proceedings online...** Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032010000100006&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032010000100006&script=sci_arttext). Acesso em: 13 Jun. 2015.

PETRI, Renata. **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais**. São Paulo: Annablume, 2003.

PEUSNER, Pablo. **Fugir para adiante: o desejo do analista que não retrocede antes as crianças**. São Paulo: Agente Publicações, 2016.

PORTO, Maurício; SERENO, Deborah. Sobre acompanhamento terapêutico. In: EQUIPE DE ACOMPANHANTES TERAPÊUTICOS DO HOSPITAL-DIA A CASA (Org.). **A rua como espaço clínico. Acompanhamento Terapêutico**. São Paulo: Escuta, 1991.

QUINET, Antônio. **Psicose e laço social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SÃO PAULO (Município). Portaria n. 2.963, de 15 de maio de 2013. Organiza o quadro de Auxiliares de Vida Escolar – AVEs e de Estagiários de Pedagogia, em apoio a Educação Inclusiva, especifica suas funções e dá outras providências. Disponível em: [portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/108900/Documentos/](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Regionais/108900/Documentos/). Acesso em: 14 nov. 2015.

SERENO, Deborah. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. **Psyche**, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 167-179, set. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-11382006000200016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382006000200016). Acesso em: 17 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Sobre a função do Acompanhamento Terapêutico na escola. In: HERMAN, M. et al. **Acompanhamento Terapêutico**. São Paulo: Zagodoni, 2013, p. 87-107.

SIBEMBERG, N. Autismo e linguagem. **Escritos da Criança - Centro Lydia Coriat**, Porto Alegre, n. 5, p. 60-71, 1998.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. **Educação Inclusiva: para todos ou pra cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes**. São Paulo: Escuta, 2016.

SOLER, Colette. Le désir du psychanalyste. Où est la difference? **Lettre mensuelle** (Publicação do Campo Freudiano), sem numeração, 1994.

\_\_\_\_\_. Autismo e Paranóia. In: ALBERTI, S. (org.) **Autismo e Esquizofrenia na Clínica da Esquize**. Rio de Janeiro, Marca d'Água, 1999, p.219-232.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

VALLEJO, Américo; MAGALHÃES, Ligia C. **Lacan: operadores de leitura**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

VANDERVEKEN, Y. Intervenção e ato. In: KUPFER, M. C. (Org.). **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais de desenvolvimento**. Salvador: Álgama, 2000.

VENOSA, Priscila de Azevedo e Souza; BRUNO, Juliana Vidigal. A escuta das demandas por Acompanhamento Terapêutico (AT) e suas implicações. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DO LEPSI – “CRIANÇAS PÚBLICAS, ADULTOS PRIVADOS”, 10, 2014, São Paulo. **Anais...** Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/eventos/detalhado.asp?num=1875&cond=13&some=1&id=36689>. Acesso em: 25 mar. 2017.

VOLTOLINI, Rinaldo. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 101-111, 2001.

\_\_\_\_\_. As vicissitudes da transmissão da Psicanálise a educadores: Psicanálise, infância, educação. In: **Psicanálise, infância e educação – Anais do III Colóquio do LEPSI**. São Paulo, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, Lugar de Vida, [s.n.]. p. 267-272, 2002.

\_\_\_\_\_. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma?. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 9, n. 16, jun. 2004. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282004000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282004000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 06 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. A inclusão é não-toda. In: COLLI, F.; KUPFER, M. C. M. (Orgs.). **Travessias: inclusão escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 149-155.

\_\_\_\_\_. Psicanalisar e educar ou Psicanálise e Educação? Um retorno a Freud. In: LEITE, N.V.A.; TROCOLI, F. (Orgs.) **Um retorno a Freud**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008a, p. 325-337.

\_\_\_\_\_. A relação professor-aluno não existe: corpo e imagem, presença e distância. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 8, p. 119-139, nov. 2008b. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1729>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

\_\_\_\_\_. Os fora-de-discurso podem ser incluídos? Desafios da educação inclusiva. In: **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. VOLTOLINI, R. (org). São Paulo: Escuta/Fapesp, p. 127-140, 2014.

## **Anexos**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

#### **(Instituição)**

A presente pesquisa intitulada “*O Acompanhamento Terapêutico na escola: entre o educar e o analisar*” tem como objetivo analisar de que maneira o dispositivo do Acompanhamento Terapêutico pode favorecer o processo de inclusão escolar de uma criança. Para tanto, a pesquisadora se utilizará de um estudo de caso no qual atua como acompanhante terapêutica nesta instituição.

A pesquisa possui relevância no cenário acadêmico uma vez que o Acompanhamento Terapêutico é um dispositivo de apoio aos processos inclusivos que as escolas somente recentemente têm recorrido. Por ser uma clínica voltada a pacientes adultos ou de tratamento de crianças junto aos pais, problematizar o Acompanhamento Terapêutico na escola e as particularidades que esse profissional encontra nesse campo é de extrema importância atualmente. Ressalta-se que o que cada criança em seu processo de escolarização irá construir possui um caráter singular e de difícil transmissão pela via científica, cabe ao acompanhante testemunhar o encontro da criança e da escola de modo a potencializar seus saberes para que algo de novo e subjetivante se produza naquele encontro.

Ressaltamos que todas as informações utilizadas terão fins científicos e serão tratadas de maneira ética pela pesquisadora, resguardando o sigilo da criança, de sua família e da instituição onde o acompanhamento terapêutico ocorre.

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ (cargo na instituição) da Escola Alecrim compreendo os direitos dos participantes da pesquisa na pesquisa intitulada “*O Acompanhamento Terapêutico na escola: entre o educar e o analisar*” desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora Lenara Spedo



Spagnuolo, orientada pelo professor doutor Rinaldo Voltolini os quais podem ser contatados pelo e-mail [spedolenara@gmail.com](mailto:spedolenara@gmail.com) e [rvoltolini@usp.br](mailto:rvoltolini@usp.br).

Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação de \_\_\_\_\_ . Compreendo como e porque esse estudo está sendo realizado. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos e da instituição quanto aos dados envolvidos na pesquisa.

Fui informada pela pesquisadora responsável de que os pais ou responsáveis pelo sujeito envolvido na pesquisa estão cientes de sua participação.

Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do responsável na instituição

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora

## **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

### **(Pais ou responsáveis)**

Caros pais ou responsáveis,

Os senhores estão sendo convidados a participar da pesquisa intitulada “*O Acompanhamento Terapêutico na escola: entre o educar e o analisar*”. A presente pesquisa tem como objetivo analisar de que maneira o dispositivo do Acompanhamento Terapêutico pode favorecer o processo de inclusão escolar de uma criança. Para tanto, a pesquisadora se utilizará de um estudo de caso no qual atua como acompanhante terapêutica.

A pesquisa possui relevância no cenário acadêmico uma vez que o Acompanhamento Terapêutico é um dispositivo de apoio aos processos inclusivos que as escolas somente recentemente têm recorrido. Por ser uma clínica voltada a pacientes adultos ou de tratamento de crianças junto aos pais, problematizar o Acompanhamento Terapêutico na escola e as particularidades que esse profissional encontra nesse campo é de extrema importância atualmente. Ressalta-se que o que cada criança em seu processo de escolarização irá construir possui um caráter singular e de difícil transmissão pela via científica, cabe ao acompanhante testemunhar o encontro da criança e da escola de modo a potencializar seus saberes para que algo de novo e subjetivante se produza naquele encontro.

Como será utilizada na pesquisa a experiência de acompanhamento terapêutico é necessário que os responsáveis pela criança acompanhada concordem e autorizem a utilização de informações referentes ao período de acompanhamento. Ressaltamos que todas as informações utilizadas terão fins científicos e serão tratadas de maneira ética pela pesquisadora, resguardando o sigilo da criança e de sua família.

A assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constitui uma autorização, pelos responsáveis, para a análise das informações e para a divulgação pública dos resultados da pesquisa por meio de artigos científicos e de dissertação.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do RG \_\_\_\_\_, declaro saber da participação de minha filha \_\_\_\_\_ na pesquisa intitulada “*O Acompanhamento Terapêutico na escola: entre o educar e o analisar*” desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela pesquisadora Lenara Spedo Spagnuolo, orientada pelo professor doutor Rinaldo Voltolini os quais podem ser contatados pelo e-mail [spedolenara@gmail.com](mailto:spedolenara@gmail.com) e [rvoltolini@usp.br](mailto:rvoltolini@usp.br).

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

---

Assinatura do responsável

---

Assinatura da pesquisadora