

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

CARLA BRUSTOLIN MARTINOTTO

**ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA PSICÓTICA:
REGISTROS DO COTIDIANO**

**CAXIAS DO SUL
2018**

CARLA BRUSTOLIN MARTINOTTO

**ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA PSICÓTICA:
REGISTROS DO COTIDIANO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol.

CAXIAS DO SUL

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

M386e Martinotto, Carla Brustolin

Escolarização da criança psicótica : registros do cotidiano / Carla
Brustolin Martinotto. – 2018.

94 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Orientação: Claudia Alquati Bisol.

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial. 3. Psicoses em crianças. 4.
Psicanálise. I. Bisol, Claudia Alquati, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 376-053.2

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Escolarização da criança psicótica: registros do cotidiano”

Carla Brustolin Martinotto

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 22 de maio de 2018.

Banca Examinadora:

Dra. Cláudia Alquati Bisol (presidente – UCS)

Dra. Margareth Kuhn Martta (UCS)

Dra. Carla Karnoppi Vasques (UFRGS)

Dra. Nadja Maria Acioly-Régner (Université Lumière Lyon 2/França)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

IDENTIFICAÇÃO

Título: ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA PSICÓTICA: REGISTROS DO COTIDIANO

Linha de pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Alquati Bisol

Autora: Carla Brustolin Martinotto

E-mail: carlamartinotto@gmail.com

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4476848T8>

Endereço: Rua Professora Iró Nabinger Chiaradia, 239. Caxias do Sul – RS

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Luiz Carlos, que me ensinou a dar valor à educação, incentivando-me a cada conquista e a cada dificuldade.

À minha mãe, *in memoriam*, que, mesmo não estando presente, foi a responsável pelo meu primeiro contato com a educação e que até hoje serve como modelo de dedicação e amor.

Ao meu esposo, Giuliano, por sua compreensão e carinho nos momentos em que me ausentei.

À minha orientadora, Claudia Alquati Bisol, por acreditar em mim e apostar nesta pesquisa. Sobretudo, por oferecer o seu olhar sempre atento e cuidadoso. Muito Obrigada!

À minha querida irmã Carolina, que sempre esteve ao meu lado.

Ao grupo de pesquisa Incluir, pela inspiração e trocas, sempre coerentes.

Aos meus colegas de mestrado da turma de 2016, que compartilharam momentos de alegrias, ansiedade, medos e aprendizagens.

À banca examinadora, por aceitar o convite de ler esta pesquisa, contribuindo com seus saberes.

Aos meus colegas de trabalho, por partilharem experiências e desacomodarem-me sempre que necessário.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar, a partir de recortes do cotidiano, a escolarização da criança psicótica, procurando pensar sobre o que pode impulsioná-la na direção do conhecimento e do laço social. Utilizou-se de autores da psicanálise que seguem o pensamento de Freud e Lacan. Nesta pesquisa, entende-se a psicose na infância sob a perspectiva de autores como Bernardino (2000), que a considera como estrutura não decidida. Na introdução, buscou-se situar a importância da questão da psicose infantil no contexto da educação na perspectiva da inclusão, enfatizando as dificuldades do professor ao deparar-se com uma criança psicótica. No segundo capítulo, foi trabalhado o conceito de psicose, destacando suas particularidades e propondo breve discussão acerca do diagnóstico da psicose infantil na psiquiatria e na psicanálise. Ainda neste capítulo, procurou-se discutir acerca do conhecimento na psicose, perpassando pelo conceito de Lacan (1987) acerca do conhecimento paranoico e pela proposta de Kupfer (2000) sobre as ilhas de inteligência. Na última parte, buscou-se compreender a psicose infantil e a questão do laço social, trazendo para discussão a dificuldade desses sujeitos em inserir-se no laço social. Para esta dissertação, utilizou-se do método de pesquisa psicanalítica, tendo como objeto de investigação a escuta dos significantes que circulam no contexto escolar, propondo a realização de um ensaio metapsicológico construído a partir da articulação entre a teoria e a escuta realizada ao longo de quatro anos de experiência na escola. Para a construção do ensaio metapsicológico foram feitos recortes de algumas cenas escolares que permitiram identificar significantes que circulam em torno do laço social e do conhecimento. No tocante ao laço social, foi possível escutar alguns significantes em torno dos alunos nomeados como “estranhos”, mas que, por sua vez, buscam formas de participar do social que a escola oferece. Nesse sentido, foi possível ancorar a discussão com a investigação do *(un)heimlich*, de Freud (1919/1996). Identificaram-se, também, significantes que apontam para o conhecimento na psicose. Nessa direção, alguns resultados permitiram pensar em ilhas de inteligência e possibilidades de aprender, mesmo que de uma forma diferente, na medida em que o sujeito pode reconstruir em si o conhecimento do outro. Foi possível, ainda, refletir acerca da transferência e do lugar ocupado pelo professor como forma de proporcionar o conhecimento e o laço social. Por fim, considerou-se o lugar da escola e do professor mediante essas crianças, pensando nas possibilidades e limites na inclusão destes sujeitos.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação especial. Psicose infantil. Psicanálise.

ABSTRACT

This paper aimed to investigate, from daily snippets, the schooling of psychotic children, inquiring about what could propel them to knowledge and social bond. It was based on authors of psychoanalysis who follow the thoughts of Freud and Lacan. In this research, childhood psychosis is understood from the perspective of authors such as Bernadino (2000), who consider it as an undecided structure. In the Introduction, it was situated the importance of the children psychosis issue, in the context of education, from the perspective of inclusion, emphasizing teacher's difficulties when faced with a psychotic child. In the second chapter, it was developed the concept of psychosis, highlighting its particularities and proposing a brief discussion about the diagnosis of childhood psychosis in psychiatry and psychoanalysis. Furthermore, it was also discussed about knowledge in psychosis coursing through the concept of Lacan (1987) about paranoid knowledge and Kupfer's (2000) concept of islands of intelligence. In the last part, it was analyzed childhood psychosis and the social bond issue, bringing to discussion the difficulty of these subjects in inserting themselves into social bond. For this dissertation, it was used the psychoanalytic method of research, aiming as object of investigation the listening of the signifiers which surround the school environment, proposing a metapsychological rehearsal built from the articulation between theory and listening along four years of school experience. In order to build the metapsychological rehearsal, some snippets of school scenes were done, which allowed the identification of signifiers that surround the social bond and knowledge. Regarding the social bond, it was possible to listen to some signifiers around the students named as "strange" but who, in turn, search for ways of participating in the social activities the school offers. In this regard, it was possible to anchor the discussion with the study of Freud's (1919/1996) *(un)heimlich* term. Signifiers which point to the knowledge in psychosis were also identified. Therefore, some results led to think of islands of intelligence and learning possibilities, even if in a different way, since the subject can reconstruct into themselves the knowledge of the others. It was also possible to ponder the transference and the place of the teacher as a way of providing knowledge and social bond. In conclusion, it was considered the place of the school and the teacher towards these children, regarding the possibilities and limits about the inclusion of these subjects.

Keywords: School inclusion. Special education. Childhood psychosis. Psychoanalysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caminho da Investigação.....	54
Figura 2 - Mapa Conceitual	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 O INÍCIO DO DESEJO	8
1.2. O QUE SE SABE SOBRE O DESEJO? ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA PSICÓTICA.....	10
2 QUADRO TEÓRICO	17
2.1. CONTRIBUIÇÕES DE FREUD AO ESTUDO DA PSICOSE	17
2.2. CONTRIBUIÇÕES DE LACAN AO ESTUDO DA PSICOSE.....	20
2.3. PSICOSE INFANTIL	27
2.3.1 Diferentes olhares diagnósticos.....	27
2.3.2 Psicose infantil e a questão do conhecimento	38
2.3.3 Psicose infantil e a questão do laço social	44
3. MÉTODO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA PSICANALÍTICA	50
4. ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA PSICÓTICA: DESCORTINANDO CENAS E SIGNIFICANTES	55
4.1 O ESTRANHO E O LAÇO SOCIAL	56
4.1.1 O estranho ou o fora do discurso? O estranho fora do discurso	60
4.1.2 O estranho familiar - <i>(un)heimlich</i>	62
4.2 O CONHECIMENTO NA PSICOSE E AS CENAS ESCOLARES.....	66
4.2.1 O professor, o aluno e a transferência.....	70
4.2.2 Ler, escrever e contar.....	72
5 ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA PSICÓTICA: FINALIZANDO UMA ESCUTA	77
REFERÊNCIAS	87

1 INTRODUÇÃO

1.1 O INÍCIO DO DESEJO

O sujeito é efeito da relação com o Outro por intermédio da linguagem. Entretanto, para um sujeito existir no campo do Outro, ou seja, para habitar no discurso social, é necessário um ato realizado pelo Outro primordial, sustentado, num primeiro momento, pela mãe (PETRI, 2003). Esse ato inaugurado pela mãe é da ordem da educação, no sentido de uma transmissão simbólica.

Nessa perspectiva, a relação entre o sujeito e o Outro pode ser marcada tanto por experiências de satisfação quanto de insatisfação. A instituição escola, por sua vez, também produz inscrições neste sujeito, transmitindo algo do simbólico.

A escola pode ser um espaço de trocas, partilhas, aprendizagens. Mas também pode ser um espaço de angústia, medos, frustrações, competições e exclusões. Por isso, o significante escola é único para cada sujeito. Esse significante constituir-se-á nas relações estabelecidas entre o sujeito e o Outro, dentro ou fora do contexto escolar. A escola é um espaço banhado por linguagem e permeado por discursos, passíveis de identificações/desidentificações e de inclusão/exclusão.

Nesse sentido, parte-se da premissa de que educar um indivíduo diz respeito à realização de marcas simbólicas (LAJONQUIÈRE, 2013). É por meio desse ato que o educador enquanto Outro transforma o *infans* em ser de linguagem. Assim, o ato educativo refere-se ao ato de um adulto dirigido a uma criança. (KUPFER, 2000). Dessa forma, a educação é uma das principais bases para a constituição do sujeito e da sociedade, seja a educação formal por meio da escola, ou educação informal através das relações que o sujeito estabelece ao longo do ciclo vital. Portanto, a psicanálise pode contribuir para a educação, na medida em que a psicanálise e a educação podem entrelaçar seus saberes.

A psicanálise pode transmitir ao educador (e não à pedagogia) uma ética, um modo de ver e de entender a sua prática educativa. É um saber que pode gerar, dependendo, naturalmente, das possibilidades subjetivas de cada educador, uma posição, uma filosofia de trabalho. Pode contribuir em igualdade de condições com diversas outras disciplinas, como antropologia ou a filosofia, para formar seu pensamento. (MILLOT, 1987/1979, p. 97).

Essa posição ética que a psicanálise ocupa mediante questões graves, como é o caso da psicose infantil, justifica, talvez, a escolha por essa teoria. A psicanálise

contribui de modo efetivo para a compreensão e a intervenção com crianças psicóticas, visto que, como afirma Vasques (2007), a psicanálise propõe que o sofrimento psíquico, a loucura e o discurso sejam escutados e dimensionados como uma forma particular de o sujeito dizer sua verdade.

Tal escolha pela psicanálise é possível em nome de uma trajetória, que se inicia pelo interesse despertado na graduação, segue pela análise pessoal e supervisão e ampliada e sustentada pela pós-graduação em “Psicologia Clínica: abordagem psicanalítica do sujeito contemporâneo” realizada nos anos de 2013/2014. Nessa experiência, foi possível expandir o olhar e a escuta da pesquisadora para outros contextos além da clínica.

A identificação da pesquisadora pelo campo da educação inclusiva tem origem nas experiências de estágio em psicologia em uma escola estadual que incluía múltiplas deficiências, em especial deficientes visuais. Nessa experiência, foi possível escutar diferentes discursos acerca das crianças e de seu modo de aprender. Discursos como “eles não aprendem porque não prestam atenção” refletiam a angústia desses educadores em lidar com a falta do “olhar” por parte das crianças para com eles. Sobretudo, refletia, também, uma necessidade de controle desses professores com tais crianças. Nesse cenário, a teoria psicanalítica proporcionou à pesquisadora escutar esses discursos e intervir.

Atualmente, o trabalho realizado pela pesquisadora, enquanto psicóloga escolar em uma escola de ensino privado de Caxias do Sul-RS, evoca múltiplas reflexões. O psicólogo, no contexto educacional, recebe por parte dos agentes escolares inúmeras queixas e demandas de atendimento clínico para os alunos. Nesses encaminhamentos, as principais queixas são: comportamentos inadequados, atitudes estranhas e bizarras, falta de motivação em aprender e/ou dificuldade de aprendizagem, no que se refere, principalmente, à alfabetização.

No entanto, tais queixas vêm permeadas de angústia e insegurança acerca do manejo com essas crianças. No contexto de trabalho foi possível observar que a principal dúvida de alguns educadores é: “o que tem essa criança de tão diferente?” Esse questionamento, permeado de transferência, coloca o psicólogo/psicanalista em uma postura de saber sobre a criança e seu suposto diagnóstico.

Esse lugar endereçado ao profissional, em que ao mesmo tempo o coloca com um saber acerca da criança, também se torna um impasse para a sua atuação. O saber diagnóstico, por si, não resolve a questão da escolarização desta criança.

Primeiro, porque um diagnóstico sem uma proposta de intervenção, muitas vezes, está a serviço de uma mera classificação diagnóstica e uma possível rotulação. Segundo, porque pender para o lado do saber seria “instituir o discurso do mestre”, argumenta Kupfer (2013). E talvez esse não seja o caminho mais favorável para estas crianças.

Entretanto, é a partir dessa falta de um direcionamento acerca do que e como fazer em relação a essas difíceis e desafiadoras situações que surge o desejo de investigar esse tema. Como ainda diria Kupfer (2013), os que trabalham com psicóticos funcionam de um modo peculiar: desejam saber como fazer o outro, que não deseja, desejar.

É esse desejo que move a construção deste trabalho. Todavia, vale destacar que ao longo dessa caminhada muitos desafios se impõem e, assim, ressalta-se:

Haverá, portanto, uma oscilação entre saber e desejo. Pender para o lado do saber é instituir o discurso de mestre, por outro lado, supor que o saber é o dos grandes mestres e que as crianças seriam objeto de estudo é fazer predominar o discurso universitário. (KUPFER, 2013, p. 85).

Pesquisar, nos moldes de Freud, é escrever sobre a clínica. Ou seja, escrever sobre a experiência. Este trabalho, nessa perspectiva, parte dos recortes de alguns registros do cotidiano escolar, no intuito de buscar um saber que, de certo modo, possa vir a produzir um fazer.

1.2 O QUE SE SABE SOBRE O DESEJO? ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA PSICÓTICA

Ao recorrer à história da educação na infância, é possível verificar que no século XVII começa a aparecer a infância, no sentido de reconhecer um lugar para a criança. Foi com o advento da escola moderna que a criança começou a ser escolarizada, ganhando, assim, também a condição de aluno. Desde então, a escola passou a ser identificada como o lugar da infância e esta passou a ser associada à condição de aluno e, como consequência, o espaço da aprendizagem da criança não era mais restrito ao convívio familiar. (ARIÈS, 1978).

Nesse modelo educativo do século XVII, as crianças eram expostas a uma rígida vigilância, disciplina e segregação, definindo, desse modo, a escola com

essas características. Nesse contexto, as crianças que não conseguiam se adaptar às normas escolares não eram contempladas.

Com o desenvolvimento econômico e social do século XX, a escolarização tornou-se obrigatória, ganhando *status* de direito, de cidadania, incluindo aqueles que antes eram automaticamente excluídos do espaço escolar. (SHORN, 2006). Porém, para ingressar na escola, as crianças eram classificadas por suas condições físicas e mentais, sendo que as consideradas diferentes ou incapazes passaram a ser nomeadas de “crianças especiais”. Sobretudo, as deficiências começaram a ser organizadas em um amplo espectro de diagnósticos e classificadas pelo saber médico, entre aquelas que eram ou não escolarizáveis. (ARIÈS, 1978; KUPFER; PETRI, 2000). Assim sendo, o campo da educação especial originalmente surge sob uma ótica médica, sendo que a prática era pautada numa “psiquiatria educativa”. (KUPFER, 2013).

Vale destacar que a discriminação e a exclusão características do século passado permaneceram por muitos anos. No Brasil, foram criadas escolas especializadas para a educação de crianças cegas, surdas, bem como com outras limitações.

Às crianças com comprometimentos psíquicos, como é o caso das crianças psicóticas, restavam duas alternativas: ficar fora da escola ou frequentar classe especial. Kupfer (2010) relembra-nos de que as crianças psicóticas estavam fora da escola e do convívio social por dois motivos: não se esperava que fossem capazes de aprender e não se acreditava na possibilidade de mantê-las na escola por muito tempo, devido aos seus comportamentos bizarros.

Em meados dos anos 1990, uma série de leis federais e estaduais acerca da educação especial entrou em vigor. Com o artigo 208 da Constituição de 1988, ficou estabelecido que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Outro marco importante na história da educação especial foi a Conferência Mundial, conhecida como Declaração de Salamanca, realizada na Espanha. Nessa conferência, o conceito de educação especial foi ampliado. Assim, tornou-se pública a necessidade de escolarização não somente às crianças com necessidades especiais, mas a todas que, por algum motivo, estão fora das escolas, seja por problemas orgânicos, psicológicos, sociais, étnicos, religiosos ou por apresentarem problemas de aprendizagem. A partir de

então, a questão da obrigatoriedade escolar para todas as crianças passou a incluir, também, aquelas consideradas psicóticas. (SHORN, 2006).

Algumas pesquisas sugerem que houve um incremento nas matrículas escolares de crianças com psicose e autismo. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no período de 2000 a 2002, houve um aumento de 18,7 % nas matrículas dessas crianças em escolas regulares, sendo que esse crescimento é superior ao referente às matrículas dessas crianças em escolas especiais. (VASQUES; BAPTISTA, 2015). Vale ressaltar que tais pesquisas não olham separadamente o número das matrículas dos alunos com psicose em relação às dos alunos com autismo, uma vez que levam em consideração as classificações médicas.

Por outro lado, sabe-se que, mesmo com um aumento de matrículas dessas crianças na escola regular, isso não significa que a inclusão de fato aconteça. Sobretudo, o que se observa em algumas realidades escolares é que a política de educação inclusiva serve como uma resposta à demanda educativa de normalizar os ditos anormais.

A incidência de controle e disciplina por parte das escolas torna-se ainda mais intensa quando se refere a crianças em sofrimento psíquico. Nesse sentido, as crianças com psicose podem causar inquietações e medos, pois se trata de crianças que possuem, na maioria dos casos, comportamentos diferentes dos demais. Nessa perspectiva, Cordié (1996, p. 183) refere que “esses alunos não funcionam conforme os esquemas habituais, eles desconcertam, eles inquietam e induzem a atitudes de rejeição”. Essas crianças apresentam dificuldades de se colocar na posição de aluno e aprendiz. E o professor, nessa lógica, não fica na posição do mestre que tem algo a ensinar.

Além das dificuldades emocionais e comportamentais que a criança psicótica enfrenta, alguns prejuízos nos laços sociais também podem ser observados. Por vezes, ficam fora da sala de aula, dos grupos escolares e dos jogos e brincadeiras infantis. Costumam se interessar por atividades que podem fazer a seu modo, não havendo necessariamente um compromisso com as regras e com a lógica.

Já ao que se refere à aprendizagem, esta, de alguma forma, se torna desacreditada, na medida em que elas geralmente não aprendem “como os outros” e sobretudo não demonstram interesse como os outros. Podem apresentar dificuldades na leitura e escrita, bem como em operações que exigem abstrações,

uma vez que tendem a apresentar dificuldades nas operações simbólicas. Lerner (1997) destaca que as dificuldades enfrentadas pela criança psicótica complicam, ainda mais, o processo de inclusão, já que esses alunos ficam desorientados em sala de aula em virtude de alguns professores acreditarem que esses jovens estão na escola apenas para socializar-se, e não para aprender. Os discursos e práticas que circulam no meio escolar podem revelar as dificuldades dos profissionais em atuar diante da diversidade. Dentre esses discursos e práticas, também é possível observar que as denominações endereçadas a essas crianças foram e são as mais variadas possíveis.

Diferentemente do que circula no discurso social, Kupfer e Petri (2000) acreditam que crianças psicóticas possuem ilhas de inteligência preservadas, que podem desaparecer por falta de sentido e direção. Dessa forma, participar da vida escolar acaba sendo uma possibilidade crucial de desenvolvimento e conservação das capacidades já adquiridas. Além disso, a escola pode funcionar como espaço de partilhas e troca de experiências. Tais trocas favorecem o estabelecimento e o fortalecimento do laço social da criança psicótica. Assim sendo, a escola funciona como uma organização social, permitindo o estabelecimento de um laço que possibilita a interação da criança com os outros, ou seja, a escola pode contribuir para a reordenação da estrutura perdida do sujeito. Não é à toa que a maioria das instituições terapêuticas que recebe crianças psicóticas propõe a necessidade de escolarização. (KUPFER, 2013).

Estar na escola, contudo, não representa, necessariamente, escolarização. Para Ribeiro (2015), escolarização diz respeito a um complexo processo que envolve diferentes aspectos relacionados à instituição escola. Nesse sentido, abre-se um amplo leque de possibilidades que envolve, por exemplo: sua função, organização, currículo, ações pedagógicas, saberes produzidos, bem como a organização das disciplinas escolares e, sobretudo, a quem é oferecida. Ou seja, o processo de escolarização precisa levar em conta os diferentes sujeitos e suas respectivas etapas do desenvolvimento, considerando que mesmo alunos com a mesma idade podem se desenvolver e aprender a seu modo.

Assim sendo, para que a escolarização de uma criança seja possível, deve haver por parte da escola um movimento consistente: a organização, o currículo, as disciplinas e os saberes precisam levar em conta o sujeito, suas necessidades e sua

singularidade. E, quando se trata da criança psicótica, as necessidades são múltiplas, ou seja, nenhuma criança é semelhante à outra.

Sob essa perspectiva, parece que o desafio torna-se ainda maior quando se trata de uma criança psicótica. Trabalhar com essas crianças não é uma tarefa fácil, pois exige uma nova postura do educador diante de seu fazer. Especialmente, o professor depara-se constantemente com o fracasso de suas teorias pedagógicas, precisando estar aberto a questionar sua prática e partir em busca de novos referenciais teóricos. O trabalho da educação inclusiva pauta-se na premissa de que educação é um direito de todos.

Por outro lado, para sustentar esse ideal de escola para todos, faz-se necessário também olhar para a singularidade de cada criança. Nesse sentido, como sustentar esse lugar da educação inclusiva em situações nas quais a criança apresenta graves comprometimentos psíquicos? Diante dessa questão ficam muitas indagações sobre o aprender da criança psicótica, bem como sobre as contribuições da escola enquanto espaço para a construção do conhecimento e do laço social. Diferentes áreas do conhecimento como a pedagogia, a psicologia, a psicanálise, a psicopedagogia se interessam em estudar o aprender. Entretanto, mesmo assim, as produções de cunho acadêmico na área da educação de psicóticos ainda são tímidas (SILVA, 2007). Desse modo, este trabalho torna-se relevante na medida em que pretende analisar, a partir de registros do cotidiano escolar, algumas possibilidades na escolarização da criança psicótica. Também objetiva situar, na teoria psicanalítica, fundamentos para a compreensão da psicose infantil e suas possibilidades de escolarização, buscando refletir sobre duas questões: a construção do conhecimento e do laço social, na escola comum, em situações de psicose infantil.

Este trabalho pauta-se em referenciais teóricos que possam contribuir com o objetivo desta pesquisa. Teve por referencial teórico a psicanálise freudiana e lacaniana, bem como autores contemporâneos que pesquisam sobre a psicose infantil e a educação.

O segundo capítulo desta dissertação foi organizado a partir da leitura e da sistematização do material teórico escolhido para nortear a presente pesquisa. Inicialmente, foram apresentados alguns conceitos psicanalíticos fundamentais para a compreensão da psicose, iniciando em Freud e perpassando por Lacan. Para chegar a uma ideia de psicose, nos princípios freudianos, o conceito de defesa,

talvez, seja o ponto de apoio mais eficiente para interpretar os primeiros desenvolvimentos no campo da psicopatologia. A partir desse conceito, foi possível para Freud desenvolver a ideia de repressão, bem como chegar à noção de alucinação enquanto uma defesa. Outra grande contribuição de Freud foi a análise do caso Schreber. A partir desse estudo, foi possível aprofundar a compreensão do sistema delirante que caracteriza a estrutura psicótica. E, no final desta discussão acerca da psicose na perspectiva de Freud, foi trazida uma ideia mais clara acerca da psicose, num comparativo com a neurose. Na segunda parte do subcapítulo, buscou-se em Lacan uma conceituação acerca da psicose, tendo em vista que o autor se utiliza dos conceitos freudianos, ampliando a discussão no que diz respeito às estruturas psíquicas. Ou seja, o caminho aberto por Freud foi percorrido por Lacan na tentativa de estabelecer um princípio que seria típico da psicose. Entretanto, Lacan foi além ao apontar para o fato de que existe um sujeito que pode “escolher” a via da psicose. Mas, afinal, o que acontece com o sujeito que vem se estruturar psicótico? Lacan desenvolve o conceito de forclusão como operação que funda essa estrutura, sendo que esse conceito está intimamente relacionado ao complexo de castração. Há uma não inscrição da castração. Todavia, anteriormente a esse processo, existe outra operação conceituada por Lacan como estágio do espelho, e que serve para ampliar as discussões acerca da psicose. É com essa operação que há uma construção imaginária do eu, sendo que ele (eu) se constitui via identificação. Na terceira parte do subcapítulo, iniciou-se uma discussão com autores contemporâneos como Leda Bernardino, Alfredo Jerusalinsky, Christian Dunker e Contardo Calligaris. Foi proposta uma discussão acerca das diferentes formas de compreensão da psicose e os reflexos dessa heterogeneidade para o tratamento, bem como para a escolarização destas crianças.

No segundo subcapítulo, deu-se ênfase maior à psicose infantil sob o olhar da psicanálise. Tentou-se conceituar a psicose na infância, tendo em vista que ela apresenta características diferentes em relação à psicose no adulto. A quarta parte deste capítulo foi elaborada para responder a um dos objetivos dessa pesquisa, que propõe refletir sobre a construção do conhecimento em situações de psicose infantil, na escola comum. Algumas questões foram levantadas: é possível construir conhecimento na psicose? Como ocorre a construção do conhecimento na psicose? No intuito de desenvolver essas questões, recorreu-se à ideia de Lacan acerca do conhecimento paranoico, bem como à de ilhas de inteligência proposta por Kupfer.

E, na última parte deste capítulo, tentou-se responder ao objetivo de refletir sobre a escola enquanto espaço de construção do laço social, em situações de psicose infantil. Para tal, foi necessário recorrer ao Totem e Tabu de Freud e a teoria dos quatro discursos de Lacan.

Após essa revisão da literatura psicanalítica acerca da psicose infantil, no terceiro capítulo buscou-se situar o método de pesquisa psicanalítica. Optou-se por esta forma de investigação, tendo em vista que ela proporciona uma escuta dos significantes no contexto escolar. Tal escuta torna-se fundamental, na medida em que permite a investigação das subjetividades, proporcionando, de alguma forma, que a singularidade apareça. Sobretudo, na psicanálise a escuta é também uma intervenção.

O quarto capítulo é fruto do resultado da pesquisa realizada no contexto escolar. Nesse capítulo, foi proposto o diálogo entre a teoria psicanalítica e a escuta dos significantes encontrados no contexto escolar, na forma de um ensaio metapsicológico. Para uma maior sistematização dos resultados encontrados, foi produzido um mapa conceitual que contemplasse os recortes oriundos dos registros do cotidiano, bem como os conceitos a eles articulados.

Nas considerações finais, quinto capítulo da presente pesquisa, tentou-se articular os saberes e as reflexões produzidos ao longo desta dissertação, propondo algumas provocações para futuras investigações. Ainda, buscou-se refletir acerca da escolarização da criança psicótica, sob a perspectiva dos limites e das possibilidades.

2 QUADRO TEÓRICO

2.1 CONTRIBUIÇÕES DE FREUD AO ESTUDO DA PSICOSE

A teoria psicanalítica apresenta, de forma particular, as patologias que afligem o sujeito. Essa particularidade relaciona-se ao fato de que Freud considerou o comportamento humano como fruto de algo além do observável, percebendo o sujeito como produto da linguagem e governado pelo seu inconsciente (BERNARDINO, 2004). Dessa forma, desde os primeiros estudos de Freud, já havia preocupação sobre as patologias do ser humano, sendo que toda a sua teoria traz um entendimento aprofundado do sujeito e do seu funcionamento psíquico. Assim, a escolha por Sigmund Freud para compreender a psicose é de fundamental importância, uma vez que ele é o fundador da psicanálise e, conseqüentemente, o precursor da teoria das psicoses.

Estudiosos de Freud interessados em compreender a psicose apontam para alguns textos do autor considerados como fundamentais, os quais norteiam este capítulo. Os artigos de Freud sobre "as neuropsicoses de defesa", de 1894, e em observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa, de 1896, foram seguidamente indicados, pois o autor traz questionamentos sobre uma defesa que poderia produzir efeitos psicopatológicos, introduzindo, assim, a psicose. E nos textos "sobre o mecanismo da paranoia", de 1911, e "a perda da realidade na neurose e na psicose", de 1924, Freud trabalha de forma mais aprofundada o mecanismo da psicose, bem como do sistema delirante. (SIMANKE, 1994; SOLER, 2007; QUINET, 2006).

Freud (1894/1996) já se indagava sobre uma defesa que produzia efeitos patológicos no sujeito, traçando algumas formulações acerca dos sintomas psiconeuróticos. Na psicose, "há uma espécie de defesa, muito mais poderosa e bem sucedida. Aqui, o eu rejeita a ideia incompatível juntamente com seu afeto, e comporta-se como se a ideia jamais lhe tivesse ocorrido" (FREUD, 1894/1996, p. 71). Dito de outra forma, o sujeito psicótico comporta-se como se a representação jamais lhe tivesse ocorrido, desligando-se da realidade. Outra grande contribuição de Freud nesse artigo foi a descoberta de que a psicose alucinatória é um processo de defesa em sua radicalidade.

Freud (1896/1996) faz a análise do caso da senhora P. Trata-se de um caso de psicose cujos sintomas referem-se à paranoia. O autor interpretava que as alucinações da sua paciente configuravam "partes do conteúdo de suas experiências infantis recalçadas" (FREUD, 1986/1996, p. 179). Nessa perspectiva, a psicose paranoica seria uma derivação das lembranças aflitivas recalçadas, tal como na neurose. Sendo assim, na paranoia, os pensamentos inconscientes são ouvidos ou alucinados pela paciente. Ou seja, as representações delirantes teriam sido construídas pelo mecanismo de projeção, na medida em que o ego rejeita as autocensuras, as quais retornam como um sintoma defensivo alucinatório. Esse mecanismo traz um custo para o sujeito, uma vez que o eu precisa acomodar-se, mas, para isso, faz-se necessário romper com a realidade.

Freud (1911/1996) continuou seus estudos sobre a psicose no texto sobre o mecanismo da paranoia, a partir do caso Schereber. Aqui vale destacar que Freud nunca esteve com Schereber para tecer a análise desse caso. Ele fez seus estudos a partir do relato autobiográfico de Schereber, publicado em 1903 (NASIO, 2001). Além disso, essa produção ocupa um lugar entre os cinco casos importantes na psicanálise. Foi mediante a análise de tal caso que foi possível aprofundar a compreensão do sistema delirante que caracteriza a estrutura psicótica. Outra grande contribuição de Freud nesse artigo foi a compreensão sobre os sintomas psicóticos, em especial os paranoicos. Ele descobriu que tais sintomas se caracterizam por revelarem "exatamente aquelas coisas que outros neuróticos mantêm escondidas como um segredo" (FREUD 1911/1996, p. 21). Visto dessa forma, os psicóticos dizem o que querem dizer, sem ser impedidos por suas censuras internas.

Freud (1924/1996) diferenciou a neurose da psicose a partir da maneira como o ego lida com os impulsos internos e externos, ou seja, como o ego lida com o id e o mundo externo. Ele conclui que, tanto na neurose quanto na psicose, há uma perda na relação do sujeito com a realidade, porém os mecanismos de defesa são diferentes em ambas. Assim sendo, na neurose, o eu, através do recalque, suprime a pulsão oriunda do id e, como consequência, o ego se distancia de um fragmento da realidade, que, diferentemente da psicose, o "neurótico não repudia a realidade, ele apenas [a] ignora" e, como forma de evitar o fragmento da realidade, o neurótico protege-se fantasiando. (FREUD 1924/1996, p. 207).

A partir dessa compreensão, Freud apresenta os mecanismos de que o ego pode se utilizar para lidar com a realidade. Na neurose ele utiliza o termo recalque; e na psicose, o repúdio que será detalhado a seguir.

Na psicose, Freud (1924/1996) entende que o ego está a serviço do id e, para isso, afasta-se de um fragmento da realidade. Por isso, o autor compreende a psicose como uma doença de defesa oriunda de um conflito entre ego e mundo externo. Para o autor, o mundo externo pode governar o ego do sujeito de duas formas: primeiro, através das percepções atuais; e, segundo, através das lembranças passadas. Assim, as novas percepções são recusadas pelo sujeito, como também o mundo externo perde significação para esse sujeito. Em consequência, o ego cria um novo mundo externo e interno que atenda às demandas oriundas do id.

Mas, afinal, por que o ego precisa construir um novo mundo? Freud (1924/1996) afirma que uma não realização, ou também uma frustração (externa) muito séria de um desejo infantil, torna-se intolerável para o sujeito, de modo que não é considerado ou percebido por ele. Entretanto, logo esse sujeito precisa criar um novo mundo interno e externo, de acordo com os seus impulsos e desejos, como forma de reparar essa perda da realidade. Aqui vale destacar que essa nova realidade construída pelo sujeito é executada sobre os traços de memórias psíquicas anteriores à realidade. Sendo assim, o psicótico precisa encontrar novas percepções que correspondam à nova realidade.

Desse modo, a construção do mundo delirante é uma tentativa de cura e também o restabelecimento de laço com a realidade. Dito de outra forma, para Freud (1924/1996, p. 169), “o delírio é comparável a um remendo no lugar que originalmente uma fenda se instaurou na relação do eu com o mundo externo”. E a formação delirante que, por sua vez, presume ser algo patológico para o sujeito, é na verdade uma tentativa de reconstrução da realidade. E, a partir disso, o sujeito restabelece a sua relação com o mundo.

Freud (1924/1996) estabelece um mecanismo específico para a psicose, o qual é definido por ele como rejeição. Tal mecanismo na psicose permite ao ego rejeitar algo da realidade, ou seja, o eu foge da relação com o mundo externo e, como consequência, há uma predominância do inconsciente em suas manifestações.

Para uma maior compreensão da psicose, é possível pontuar três momentos deste mecanismo, organizados por Nasio (2001) conforme a sua interpretação sobre Freud: o primeiro é o superinvestimento do eu a uma representação psíquica que hipertrofia, tornando-se inconciliável com as demais representações investidas. O segundo momento é a rejeição dessa representação e, como consequência, a rejeição da realidade. E, no terceiro momento, ocorre uma substituição da realidade perdida por outra. Ou seja, o psicótico, diferentemente do que o senso comum costuma acreditar, não é globalmente afetado, sendo que existe uma parte do eu desse sujeito preservada. Sendo assim, essa parte saudável não foi atingida pelo mecanismo de rejeição (NASIO, 2001).

Na fase final de sua obra, em "Esboço de psicanálise", Freud (1940/1996) articula as respostas neuróticas, psicóticas e perversas mediante a realidade da castração anunciada pela figura paterna que se impõe para o sujeito. Conforme já mencionado anteriormente, as respostas do sujeito mediante os impulsos internos e externos é que poderão determinar a sua estrutura psíquica. Nessa lógica, na neurose o sujeito recalca os impulsos internos mediante o medo da castração. Já na psicose, o sujeito rejeita essa realidade construindo outra; e, na perversão, o sujeito desmente a castração através da criação do fetiche. Posteriormente, Lacan faz sua leitura de Freud exatamente na discussão das diversas respostas do sujeito mediante a castração, conforme segue no decorrer do presente trabalho.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DE LACAN AO ESTUDO DA PSICOSE

A teoria lacaniana parte dos princípios freudianos para a compreensão do funcionamento psíquico do sujeito. E, como tal, ambas as teorias consideram a linguagem como fundamental para a constituição do sujeito. Nesse sentido, para a compreensão da psicose, numa concepção lacaniana, o autor indica a análise da presença de desordens na ordem da linguagem (LACAN, 1955-1956/1988). A identificação desses sinais de desordens é decisiva na medida em que eles demonstram aquilo que não foi simbolizado e que, posteriormente, retorna no real. Sobre isso, Lacan afirma:

Como não ver na fenomenologia da psicose, que tudo desde o início até o fim se deve a certa relação do sujeito com essa linguagem, que fala sozinha, em voz alta, com seu ruído, seu furor, bem como sua neutralidade.

Se o neurótico habita a linguagem, o psicótico é habitado, possuído pela linguagem. (LACAN, 1955-1956/1988, p. 292).

Nesse sentido, faz-se necessário considerar a linguagem como fundamental na constituição do psiquismo, uma vez que o autor escreve sobre a relação do sujeito com o Outro, e esse Outro é o campo da linguagem, bem como o tesouro dos significantes.

Esse campo do Outro, o campo da linguagem a que Lacan (1964/1998) se refere, é o lugar que ocupa a língua materna. Ou seja, desde o início da vida do sujeito, ele é falado por um Outro, assim banhando-se de seus significantes. Os pais ocupam esse lugar de Outro primordial, que implantam significantes na criança a partir da sua linguagem.

A mãe já faz um movimento de antecipação ao filho ao enviar alguma demanda a ele. Um exemplo é a espera de um sorriso por parte da mãe em relação ao seu bebê. (BALBO; BERGÈS, 2003, p. 9). Esse movimento de antecipação é também um crédito que a mãe envia ao seu filho, nutrido de significantes. E o filho, por sua vez, recebe esse crédito. (BALBO; BERGÈS, 2003, p. 9).

É preciso de um prazo para o bebê corresponder com um sorriso à mãe. Assim, a mãe sorri para o bebê e, depois de um intervalo, ele sorri de volta para a mãe, estabelecendo, desse modo, uma relação de identificação por parte da criança, bem como uma relação de alteridade. São esses significantes fornecidos pela mãe que fazem com que a criança ultrapasse a relação que até então é puramente imaginária e de imitação. (BALBO; BERGÈS, 2003). A partir do momento em que a criança e sua mãe estabelecem uma relação de alteridade, passa a existir um Outro para a criança. É neste momento que a criança precisa investir em algo que esteja fora do seu eu. Para isso, ela investe sua mãe. Assim, é a partir dessa relação que o sujeito vai estabelecer com o Outro, desde o início de sua vida, o que possibilitará o seu acesso à linguagem. E, é a partir do desenrolar dessa relação, formulada por Lacan como metáfora do espelho, que possibilitará a tomada de consciência da criança em relação a sua unidade corporal.

Somente após a criança vivenciar essa etapa é que ela experimentará sua imagem como uma totalidade (DOR, 1989). A conquista da imagem do corpo da criança é progressiva, sendo que se organiza em três tempos, que são apresentados a seguir. Antes desta experiência do estágio do espelho, a criança não vê nada de si no espelho. Nesse sentido, esta fase traduz-se simbolicamente pelo

momento de júbilo em que, pela primeira vez, a criança reconhece a si mesma diante de um espelho: "eu existo!". Essa mistura de sentimentos de alegria com surpresa vai demarcar um eu ideal, bem como um eu a ser desenvolvido.

Na simples imagenzinha exemplar da qual partiu a demonstração do estágio do espelho – o chamado momento jubilatório em que a criança, vindo captar-se na experiência inaugural do reconhecimento no espelho, assume-se como totalidade que funciona como tal em sua imagem especular – porventura já não lembrei desde sempre o movimento feito pela criancinha?... Ou seja, a criança se volta... para aquele que a segura e que está atrás dela... que, através desse movimento de virada de cabeça, que se volta para o adulto, como para invocar seu assentimento, e depois retorna à imagem, ela parece pedir a quem a carrega, e que representa aqui o grande Outro, que ratifique o valor dessa imagem. (LACAN, 1962-1963/2005, p. 41).

O primeiro tempo desta fase é caracterizado como de confusão entre si e o outro, ou seja, a criança mediante o espelho não reconhece o que aí se apresenta. Trata-se de um momento de assujeitamento da criança ao registro do imaginário. Assim, o eu é constituído pela imagem que o Outro lhe confere como um corpo unificado. Aqui, o Outro pode ser representado pela mãe. É a partir dessa relação com o desejo do Outro que a criança se constitui em sujeito psíquico, inserido no campo simbólico, sendo que é nesse processo que a criança se banha dos significantes do Outro, o que Lacan (1964/1998) vai nomear de alienação.

Vale ainda destacar que, nesse primeiro momento de estruturação do sujeito, a criança ainda é prematura sob o ponto de vista neurofisiológico e, além disso, ela possui fantasias de um corpo fragmentado. Nesta fase a criança antecipa-se numa unidade a partir da imagem do outro, ou seja, da imagem do corpo próprio encontrada no espelho.

Já em um segundo momento, começa a surgir algo no espelho, ou seja o corpo. A criança, desse modo, começa a interagir com o que surge neste espelho, sendo levada a descobrir que o outro do espelho não é real, mas uma imagem. Mas a criança interage na condição de um semelhante, o outro. (DOR, 1989). Nesta etapa, o sujeito confunde-se com a imagem, questionando-se, "estou lá ou aqui"?, do mesmo modo que a criança confunde a sua identidade com a do outro. Tal etapa coincide com a fase do transitivismo:

Em Lacan, a referência ao transitivismo se articula inicialmente à sua elaboração sobre o Estádio do Espelho como momento central na estruturação do sujeito, demarcando a passagem de um corpo inicialmente

fragmentado ao corpo unificado. Essa discussão traz à tona a identificação da criança com uma imagem que, ao mesmo tempo, a constitui e a aliena". (RAHME, 2010, p. 3).

No terceiro momento, a criança se reconhece na imagem. A imagem não é mais um reflexo do outro, nem a confusão do outro. Desse modo, ela adquire a convicção de que a imagem refletida do espelho é dela. A partir disso, ela passa a reconhecer-se através desta imagem. Vale destacar que o estágio do espelho é de fundamental importância para a identidade do sujeito, e que somente assim é possível realizar a sua identificação primordial. (DOR, 1989). A imagem, assim, ganha um valor simbólico.

Ao sair dessa fase identificatória, a criança já se esboça um sujeito. Entretanto, ela ainda está em uma relação quase fusional com a mãe, e de alienação ao seu desejo. Nesse sentido, o estágio do espelho, o complexo de Édipo e a alienação e a separação são processos de constituição do sujeito que ocorrem concomitantemente.

A alienação ao Outro é uma operação que se refere tanto à linguagem quanto ao desejo. Na alienação estão em jogo dois campos: o campo do sujeito e o campo do Outro. Conforme já referido, a criança é representada pelo Outro no discurso materno. Nesse sentido, é como se a criança permitisse ser representada pelas palavras que o desejo de sua mãe escolheu para ela, para que, desse modo, possa advir como sujeito. Conforme Lacan (1964/1998), a criança assujeita-se aos significantes do Outro, para, assim, entrar na cadeia de significantes. Isso implica uma "escolha forçada", por parte do sujeito, uma vez que ele não tem outra escolha, tendo em vista a sua sobrevivência. Entretanto, tal escolha acarreta no seu próprio desaparecimento. "Não há sujeito, sem em alguma parte, afânise, do sujeito, e é nessa alienação, nessa divisão fundamental, que se institui a dialética do sujeito." (LACAN, 1964, p. 209).

Se, por um lado, a alienação é uma operação de causação fundamental para o surgimento de um sujeito, por outro lado, ela traz um custo para este sujeito, que fica preso ao desejo do Outro. Para sair disso é preciso de um corte nessa unidade, sendo que é a operação de separação que vai possibilitar esse corte entre o sujeito e o Outro. E, como consequência, tal corte proporcionará duas faltas: uma no campo do sujeito e outra no campo do Outro. (LACAN, 1964/1998).

As operações de alienação e de separação podem ser situadas nos tempos lógicos do Édipo. Desse modo, na primeira etapa do Édipo, a criança está alienada ao desejo do Outro primordial. Isso significa que a criança se identifica e se aliena com o que supõe ser o desejo da mãe, buscando satisfazê-la. (DOR, 1989). Nesta etapa a criança está uma posição de “assujeito ao capricho daquele a quem depende, mesmo que esse capricho seja um capricho articulado à mãe” (LACAN apud BERNARDINO, 2004, p. 68).

Vale destacar que essa relação de assujeitamento é tão intensa que pode persistir por toda vida, caso não encontre uma interferência externa nessa relação (DOR, 1989). Tal relação de completude entre criança e mãe constitui o primeiro tempo lógico de Édipo, proposto por Freud e retomado por Lacan.

O segundo tempo lógico do Édipo é marcado por uma separação entre criança e mãe. Inicialmente, a criança ainda está alienada ao que supõe ser o desejo da mãe, mas que, pela interferência de um terceiro (pai) nesta relação fusional, ela passa a questionar se é realmente o objeto de completude da mãe. Sob o ponto de vista da criança, o pai aparece nessa relação como um intruso e importunador que interdita. Sendo assim, a criança é obrigada a questionar a sua identificação e, conseqüentemente, a renunciar a ser o objeto de desejo da mãe. Já sob o ponto de vista da mãe, o pai a priva do falo que ela supostamente tem sob a forma da criança (DOR, 1989).

Este segundo momento é de extrema importância para a criança ascender à simbolização da lei. Para isso, a criança precisa descobrir que o desejo da mãe está submetido à lei do desejo do outro (pai), sendo que isso ocorre na medida em que a mãe reconhece esse terceiro como sujeito de desejo e de ou interdição. Aqui vale destacar que nessa etapa a criança ainda não internalizou a função (interdição) do pai.

O terceiro tempo lógico do Édipo caracteriza-se pela castração simbólica, marcando a entrada do outro como operador simbólico. Este outro é simbolicamente entendido como o pai, mas pode ser quem ocupa esse lugar de lei. Para a entrada deste terceiro, a criança precisa reconhecer que algo falta à mãe e que todos são igualmente castrados. Mas, para que isso ocorra, o pai precisa ser investido, ou seja, que ele dê provas de que é possuidor do falo. Somente assim a criança deixará de lado a problemática do ser o falo da mãe, para possuir um falo como o pai. É

justamente essa dialética do ter que convoca o jogo das identificações e reafirma o lugar do pai. (DOR, 1989).

É por meio do recalçamento do desejo, aqui é o desejo de ser o falo da mãe, que é possível a instauração da metáfora paterna. Sendo assim, a metáfora do nome do pai aparece, conforme Lacan (1955-1956/1988), como uma encruzilhada estrutural. Caso contrário, ou seja, se a criança e a mãe permanecerem nesta relação simbiótica em que tudo é permitido, deixando de fora a interdição do pai, pode-se pensar na instauração dos processos psicóticos.

O pai tem a função de interditar o gozo da mãe. Ou, conforme afirma Lacan (1955-1956/1988), o pai enquanto função é aquele que impede que a criança seja abocanhada pela mãe, colocando uma mamadeira na boca faminta dela. Caso contrário, isto é, quando o pai não exerce essa função, instaura-se o quadro de psicose (LACAN, 1955-1956/1988). Assim, nesses casos, a metáfora paterna não ocorre, deixando um buraco no sujeito oriundo da ausência deste significante primordial, que é a castração. Dito de outra forma, o significante do nome do pai não se inscreve no psiquismo, e em consequência o psicótico não se constitui como sujeito desejante, barrado pela falta. Portanto, a metáfora paterna tem função estruturante, na medida em que é fundadora do sujeito psíquico como tal.

O fracasso da metáfora paterna ou a não inscrição do significante primordial é que origina a psicose. E esse mecanismo é traduzido por Lacan como forclusão, após a sua releitura das obras de Freud sobre o conceito de *verwerfung*. A forclusão é um termo jurídico que significa “uso de um direito não exercido no momento oportuno” (ROUDINESCO, 1998). De fato, transpondo essa lógica para o tema da psicose, pode-se considerar que, nesse caso, a possibilidade da simbolização da castração não ocorreu no momento oportuno.

A não inscrição da função paterna faz com que não se inscrevam os significantes capazes de funcionar como pontos de basta, ou seja, como articuladores na cadeia significante necessários à constituição de um sujeito. Esse ponto de basta, e/ou de capitonê, amarra a rede de significações, organizando o mundo do sujeito. Na psicose, não há esse ponto. Com a forclusão do nome do pai, o sujeito fica sem a ancoragem do saber paterno. (CALLIGARIS, 1989).

Outros efeitos podem ainda ser apontados em virtude da forclusão do significante paterno. Para Lacan (1955-1956/1988), na psicose a relação do sujeito com o inconsciente é bastante peculiar, sendo que existe um predomínio do

inconsciente, no sentido de que o testemunho do sujeito está aberto, livre no sentido de não barrado pela castração. Dessa forma, sem o recalque, o aparelho psíquico não fica dividido entre inconsciente e consciente, e, por isso, não existe significante recalçado e, por consequência, nada é esquecido.

Em virtude do desejo do sujeito não estar submetido ao recalçamento, na psicose, ele permanece como objeto de gozo desmedido do Outro. Ou seja, à mercê do grande Outro. Sendo assim, não tendo essa mediação simbólica, o outro é tomado como Outro absoluto que ordena, e assim, o psicótico permanece identificado imaginariamente ao outro. Essa relação do sujeito psicótico com o Outro acaba por comprometer a sua inscrição com a linguagem, uma vez que o condena a ficar preso em seus enunciados primordiais.

Sobre o ego do sujeito psicótico, Lacan menciona que ele ocupa uma função muito importante – a de representar o mundo exterior de diversas maneiras, sinalizando situações de perigo. Lacan (1955-1956/1988) refere-se ao ego como um gêmeo cheio de delírio, ou seja, ele comporta um eu ideal, carregado de fantasia. “Tal fantasia fala, ou seja, é uma fantasia falada” (LACAN, 1955-1956/1988, p. 172). De outro modo, é como se fosse um personagem que dita regras, vigia o sujeito e comanda as suas ações.

O eu do sujeito traz um discurso, mas “que nada tem a ver com a realidade”. Esse discurso traz sobre o eu do sujeito e seu gêmeo cheio de delírio. “Não há, portanto ego sem esse gêmeo cheio de delírio” (LACAN, 1955-1956/1988, p. 172). Assim, quando um psicótico fornece imagens detalhadas de algo, ele está expressando parte de si e da sua relação especular, com esse outro-reflexo, que foi expresso anteriormente no estádio do espelho. É justamente este outro, que é um gêmeo, que comanda as suas ações.

Ainda, é possível observar que o sujeito psicótico ignora a língua que fala, o que significa que a fala desse sujeito está fora do pacto cultural, do pacto em relação às significações. (LACAN, 1955-1956/1988). Ou seja, o sujeito psicótico lida com as palavras simbólicas como se fossem reais. Tal afirmação marca a relação do sujeito na psicose com a linguagem de uma forma particular, na medida em que o sujeito se encontra no lugar de refém invadido pela linguagem. Nesse sentido, a palavra é colocada na relação com o sujeito psicótico como vinda de fora, o que significa não se apropriar, não ter o domínio da linguagem.

Entre outros efeitos, Lacan (1955-1956/1988) aponta a ausência do significante primordial, provocando uma falha no campo das significações. Assim, os significantes excluídos da rede simbólica retornam do real sob forma de alucinações. Para o autor, as alucinações referem-se a uma transformação da realidade, sendo, a partir delas, uma forma de o sujeito tentar estabelecer uma relação com a linguagem.

Dito de outro modo, Lacan utiliza o termo metáfora delirante em seu texto "De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose" (1957/1958). O autor entende que tal metáfora funciona como um ponto de basta, algo que detém o deslizamento do significado sobre o significante, permitindo, assim, a sustentação de uma significação. Nesse sentido, o delírio é uma tentativa de cura pela via da significação, ou seja, o delírio funciona como o ponto de capitonê do sujeito psicótico.

2.3 PSICOSE INFANTIL

2.3.1 Diferentes olhares diagnósticos

A reflexão acerca do diagnóstico de crianças com problemas emocionais graves implica considerar uma série de fatores, uma vez que traz muitas questões para discussão e, conseqüentemente, diferentes formas de olhar para o psiquismo e para a patologia. Nessa diversidade de olhares, cada abordagem traz consigo a sua concepção de ciência e de sujeito, sendo que, sobretudo, a noção sobre o normal e o patológico modifica-se conforme a época correspondente. E o pensamento científico, por sua vez, não é neutro em relação a este movimento histórico-cultural. (BERNARDINO, 2010).

Neste item do quadro teórico, propõe-se discutir alguns aspectos do diagnóstico psiquiátrico e as implicações decorrentes dessa opção. Tal necessidade leva em consideração que o pensamento científico da atualidade volta seus olhares para o biológico, de forma que, nessa perspectiva o psíquico reduz-se ao aspecto orgânico do aparelho mental. Nessa lógica, a compreensão de patologia está voltada ao pensamento médico e psiquiátrico já que nesta área o que classifica o psicopatológico são os manuais: DSM V e CID-10.

Vale destacar que tais manuais têm como objetivo normalizar e homogeneizar a classificação das patologias, baseando-se no comportamento observável e na análise da descrição dos sintomas. Em virtude disso, qualquer profissional da saúde que visa diagnosticar um sujeito, se utilizará dos mesmos critérios e formas de olhar para este sujeito. Isso significa que o DSM e o CID-10 padronizam a linguagem e os critérios diagnósticos. (DUNKER, 2014).

Assim, se por um lado a padronização da terminologia consagrou certo consenso entre os profissionais, uma vez que ao tratar de transtornos graves conseqüentemente se remete à psicose e/ou ao autismo, por outro lado, esse consenso não produziu um avanço real da compreensão desses quadros, já que ele fornece apenas uma classificação. (KUPFER, 2013).

De acordo com Dunker (2014), diagnosticar baseando-se na descrição dos sintomas é desconsiderar a subjetividade, bem como a natureza e a dinâmica do sofrimento psíquico do sujeito, uma vez que não são consideradas as relações entre os sintomas e o funcionamento psíquico. Especialmente, é abdicar-se de fazer apreciações sobre a personalidade do sujeito. Nesse sentido, o autor alerta que esse modo de diagnóstico traz um efeito dramático na atuação dos clínicos que não possuem a possibilidade de escutar as histórias de vida de seus pacientes, restringindo-se apenas à anamnese.

O autor ainda enfatiza que as renovações feitas pelo DSM-V se apoiam em redefinições nominalistas de sintomas, bem como em definições operacionais de síndromes. Isso traz como consequência uma valorização do diagnóstico mediante a avaliação retrospectiva dos efeitos de medicações, cujo verdadeiro mecanismo de ação se desconhece. Nesse cenário, o paciente e sua história saem de cena e entra a medicação como a grande protagonista. Nesta lógica, o sujeito não é responsável por suas ações, nem por seus sintomas, pelo contrário, ele é “vítima” da sua genética.

Dunker (2014) afirma que há um claro expurgo da psicanálise, bem como dos fatores psicodinâmicos do sujeito em prol da população estatística desde o DSM III. Isso significa que, ao pensar em um transtorno de personalidade, faz-se necessário pensar na grande maioria da população. Assim sendo, o olhar desloca-se do sujeito para o geral. Nesse contexto, a subjetividade é desconsiderada, uma vez que promove o afastamento do singular.

Tal prática diagnóstica, de acordo com Jerusalinsky (2011), torna a tarefa terapêutica mais simples, pois, conforme a classificação do paciente, um tratamento poderá ser selecionado, seja ele psicoterapêutico, farmacológico ou misto, mas sempre focado nas condutas descritas, e não nas causas das doenças.

No DSM IV-TR pressupõe-se que a psicose infantil esteja inserida na categoria “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, juntamente com a nomenclatura “transtorno global do desenvolvimento sem outras especificações (incluindo Autismo Atípico) ou, se não se enquadrar nessa categoria, poderia também estar inserida juntamente com o Transtorno Desintegrativo da Infância”. (DSM IV-TR, 2002, p. 72).

Dentro do quadro dos transtornos globais do desenvolvimento, 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 sem Outra Especificação”. (DSM IV-TR, 2002, p. 72).

Para o diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento juntamente à nomenclatura “transtorno global do desenvolvimento sem outras especificações”, os principais sintomas referem-se a

um comprometimento grave e global do desenvolvimento da interação social recíproca, ou das habilidades de comunicação verbal ou não-verbal, ou na presença de estereotípias prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento: habilidade de interação social recíproca, habilidade de comunicação, ou interesse ou comportamentos estereotipados. (DSM IV-TR, p.72).

Acrescentam-se a isso as habilidades e os comportamentos desviantes da norma.

Caso a criança não se enquadre bem nesse critério de transtorno global do desenvolvimento sem outras especificações, é possível também pensá-las através do Transtorno Desintegrativo da Infância. Nesse há uma ênfase nas perdas sucessivas que a criança passa a apresentar em suas habilidades instrumentais (comunicação, psicomotricidade, socialização), o que pode eventualmente acontecer com a criança psicótica, em maior ou menor grau. Nesse sentido, Bernardino (2010) faz algumas críticas em relação ao DSM e ainda questiona: “em qual desses quadros poderíamos reconhecer o sofrimento próprio da psicose infantil”? Teríamos

que classificar todas essas crianças sob a rubrica dos “transtornos sem outra especificação”? (BERNARDINO, 2010, p. 3).

No DSM V, há uma clara exclusão da psicose infantil, consagrando-se a classificação “espectro autista”. Fazem parte dessa categoria: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, Outro Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados, Síndrome de Asperger, Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos Globais não Especificados do Desenvolvimento.

Como é possível observar, nesse campo dos manuais classificatórios a psicose infantil ficou excluída. Entretanto, mesmo estando ausente o termo psicose para se referir a uma psicopatologia que faz parte da clínica dos problemas graves da infância, desde o início do estudo dos problemas mentais, a psicose não deixou de existir. (BERNARDINO, 2010). É possível encontrar, nas escolas, crianças que apresentam sérias dificuldades para estabelecerem um laço com a escola, com os colegas e com o aprender. Crianças que não se apresentam como sujeitos da sua própria história e que possuem extrema dificuldade em se incluir no sistema de regras e normas da escola. Entretanto, tais crianças, por vezes, chegam à escola com outros diagnósticos, como: Transtorno global do desenvolvimento, Transtorno desintegrativo da infância ou Transtorno do espectro autista. Tais diagnósticos, por vezes, dão margem a dúvidas, visto que muitas dessas crianças apresentam um quadro de psicose infantil. Ou seja, nem sempre a criança com diagnóstico médico de Transtorno do espectro autista é uma criança autista. Pelo menos, não de acordo com a percepção da psicanálise, uma vez que o sujeito com psicose se posiciona diferente em relação ao sujeito com o autismo.

Nessa perspectiva, Vasques (2003) expõe que tais diagnósticos causam dúvidas e controvérsias entre profissionais de diferentes formações, visto que existem pelo menos duas formas de olhar para o sujeito dito “psicótico”. Uma delas, é a que está em consonância com os manuais classificatórios e que, dessa forma, excluem a psicose infantil de tais manuais e a nomeiam como autismo. E a segunda forma considera a psicose como uma grande categoria e que daí resulta a psicose infantil e o autismo, sendo este um tipo particular de psicose. Este trabalho considera essa segunda vertente, a vertente da psicanálise.

Vale destacar que, para a compreensão da psicose infantil na perspectiva da psicanálise, faz-se necessário deslocar o eixo de discussão da sintomatologia,

direcionando o olhar para a dinâmica do aparelho psíquico. Isso significa olhar para o sujeito levando em consideração a sua constituição a partir da inscrição das suas primeiras marcas psíquicas. Mas, além disso, o diagnóstico, na psicanálise, se faz através da relação transferencial, ou seja, da posição que o sujeito se coloca e coloca o Outro.

O diagnóstico de psicose infantil desperta discordância entre diferentes campos de saberes. E na psicanálise não é muito diferente, uma vez que a existência da psicose na infância desperta dúvidas e contradições entre autores de diferentes escolas. Em virtude disso, optou-se em utilizar autores considerados referenciais nesta área e que seguem o pensamento lacaniano acerca da psicose. Dentre os autores, destacam-se: Leda Bernardino, Alfredo Jerusalinsky, Christian Dunker e Jorge Volnovich.

Nesse sentido, para conceituar a psicose na infância, é preciso considerar alguns impasses teóricos sobre a sua existência nessa etapa do desenvolvimento. Tais impasses relacionam-se justamente com a dificuldade em estabelecer quadros nosológicos precisos da psicose infantil. Como consequência, alguns teóricos da psicanálise divergem ao pensar em um diagnóstico de psicose na infância. Além disso, os autores lacanianos posicionam-se em dois grupos diferentes, de acordo com Bernardino (2004, p. 30): “no primeiro, encontram-se os que consideram um tempo lógico de subjetivação fundando o inconsciente e que, uma vez definida a estrutura, seria impossível que esta sofresse mudanças”. Nesse grupo estão os autores que se opõem a qualquer especificidade de estrutura na infância. No segundo grupo, de acordo com Bernardino (2004, p. 30),

estão os psicanalistas que embora concebendo o inconsciente referido a uma lógica e um tempo próprio, apontam uma diferença ao considerar o tempo do desenvolvimento, refletindo no tempo lógico, avaliando diferenças essenciais na estruturação do sujeito na infância.

Bernardino encontra-se nesse grupo que sustenta uma especificidade para a infância.

Para apoiar o seu posicionamento sobre a existência ou não de uma psicose infantil, Bernardino (2004, p. 30) retoma a ideia de Lacan sobre psicose deflagrada, que é “um conjunto de fenômenos que aparecem bruscamente em um determinado momento”. Mediante esse conceito de Lacan, a autora entende que já existe “um

anterior” ao desencadeamento da psicose e que esta, por sua vez, se dará somente depois. (BERNARDINO, 2004).

Por outro lado, embora já exista uma anterior, Bernardino (2004) considera que

não se pode estabelecer a psicose como algo definitivo, tendo em vista a própria definição de infância enquanto tempo de desenvolvimento. Ou também pelo próprio conceito de infantil, que prevê uma série de operações psíquicas que marcarão a relação do sujeito com o Outro. (BERNARDINO, 2010, p. 117).

Nesse sentido, a infância é o tempo em que se desenvolvem o cognitivo, o motor e o subjetivo da criança, sendo nessa etapa que a criança passa da condição de ser um corpo, para ter um corpo. Por isso, os impasses resultados do comprometimento no desenvolvimento da criança, de alguma forma, podem interferir na constituição do seu psiquismo. Jerusalinsky (1993) situa-se com posicionamento semelhante ao de Bernardino. Ele observa que devemos considerar que a estruturação subjetiva ocorre no tempo da infância e, justamente por isso, existe algo de provisório na estruturação psíquica. Sobre isso, ele ainda afirma que “as psicoses infantis precoces devem ser consideradas, de modo geral, como não decididas, porque ainda está para decidir até que ponto esta inscrição viria a adquirir uma formulação metafórica” (JERUSALINSKY, 1993, p. 63).

Embora existam impasses no modo de pensar a psicose na infância para autores de diferentes escolas, a maioria deles concorda com a importância de distinguir as psicoses infantis em relação às psicoses nos adultos. (BERNARDINO, 2004).

Volnovich (1993) concorda com Bernardino ao compreender a psicose infantil, em que é preciso considerar que ela tem uma especificidade diferente da psicose no adulto. Tal diferença refere-se ao fato de que na psicose infantil é possível observar a loucura na criança na hora da sua constituição. Ou seja, o forcluído está sendo produzido na criança, não representando uma repetição, como no adulto. Além do mais, a infância é um momento fecundo, facilitando a recuperação da palavra.

Calligaris (1989) concorda que existe uma psicose infantil, e que é diferente da psicose do adulto. Assim, a psicose no adulto supõe uma estrutura psíquica psicótica subjacente para que ela se manifeste. Já “nas manifestações que chamamos de psicose infantil são manifestações críticas, uma vez que estaríamos

confrontados com algo que fracassa na constituição mesma da psicose.” (CALLIGARIS, 1989, p. 73). Para compreender a psicose infantil, o autor propõe uma diferenciação de três situações: a primeira, na qual a psicose pode se relacionar com a construção própria de uma estruturação psicótica. Nesse caso, não existe uma referência fálica dominante. Na segunda situação, a psicose infantil pode se relacionar com o fracasso de uma estruturação, que pode ser também da estruturação neurótica. Nesse caso, existe uma dificuldade de simbolizar algum significativo relacionado à constelação paterna. E a terceira situação relaciona-se a uma crise na construção. Para Calligaris (1989, p. 74), “a construção de uma estruturação psicótica encontra numa injunção que a obstaculiza, às vezes instaurando um estado crepuscular permanente.” Em outras palavras, existem situações que podem funcionar como uma injunção permanente que instala a criança na crise, como, por exemplo, situações na escola.

Para Calligaris (1989), só se pode pensar em psicose infantil depois de ter ocorrido uma inscrição definitiva na constituição subjetiva da criança, que, não raras vezes, ocorre no tempo de latência ou até na adolescência. Sobre isso, Calligaris ainda acredita que, para se estruturar uma psicose, é preciso de quatro tempos. Primeiro, necessita da sua disposição para a psicose inscrita no Outro. Segundo, esse Outro é o dito materno. Terceiro, é preciso de uma falha na operação simbólica, no tempo edípico. E, quarto, o sujeito precisa passar pelo período da latência e o Édipo. Sem a passagem por esses tempos, fica difícil falar em estrutura psíquica e, tampouco, em forclusão do nome-do-pai.

Para Bernardino (2004), a constituição psíquica não é algo determinado *a priori*, ou seja, decorre de um processo de operações psíquicas. Para isso, é preciso considerar o estágio do espelho, o Ford!Dá!, o Édipo, a latência e a adolescência. Somente após o sujeito passar por esses processos seria possível uma inscrição do nome-do-pai. Nesse sentido, a autora propõe olhar para o desenvolvimento da criança, bem como para as inscrições decorrentes deste processo, sendo que somente em um tempo posterior a tais inscrições ou falhas é que será possível pensar em uma definição em termos de estrutura. É justamente por isso que a autora defende a ideia de psicose não decidida na infância.

Por outro lado, Bernardino (2004, p. 80) faz uma ressalva em relação às psicoses na infância. Ela afirma que existem casos, embora raros, em que “a posição da criança em relação aos significantes se cristaliza de modo forclusivo,

produzindo uma barragem à função simbólica do Outro, impedindo que as operações ocorram e definindo uma psicose”.

Para Volnovich (1993, p. 89), a psicose infantil “deve ser pensada a partir do fracasso no campo da subjetivação da criança.” E tal fracasso é oriundo de falhas no narcisismo primário, uma vez que o narcisismo primário pode ser considerado como o primeiro organizador da subjetividade. O autor entende o narcisismo primário como narcisismo do Outro, ou seja, é o projeto que o Outro tem para o sujeito. “Cada sinal somático do bebê transforma-se em demandas pulsionais em função da demanda do Outro.” (VOLNOVICH, 1993, p. 81).

Freud (apud VOLNOVICH, 1993, p. 89) refere que a ideia de um narcisismo primário normal acabou por se impor na tentativa de aplicar as hipóteses da teoria da libido à explicação da demência precoce. Ou seja, nesses sujeitos algo aconteceu para que a libido se afastasse dos objetos externos e se direcionasse para o próprio ego do sujeito. Sendo assim, algumas falhas ocorridas no narcisismo primário impediriam o sujeito de avançar para o narcisismo secundário.

Nesta perspectiva do narcisismo, a psicose na criança poderia aparecer em qualquer um dos três tempos, de acordo com Volnovich (1993, p. 89): No primeiro tempo, denominado por Freud como autoerótico, a criança fica impossibilitada de ir além, ficando presa neste estágio, como é o caso do autismo. O segundo tempo refere-se ao “relacionamento imaginário com a mãe, onde esta priva a criança da função paterna”. E, no terceiro tempo, o autor refere-se ao momento do complexo de Édipo, em que a forclusão do nome do pai possibilita uma fixação na pré-genitalidade.

Para Jerusalinsky (1997), o entendimento da psicose infantil relaciona-se ao conceito de inscrição primordial. Nesse sentido, o autor refere-se à inscrição dos significantes constituintes de um primeiro corpo. Dito de modo mais simples, são os nãoos que a criança recebe que a organizam psiquicamente. Esses nãoos podem ser recebidos de inúmeras maneiras, desde o desmame, até no controle dos esfíncteres. É o nãoo que traz uma borda para o corpo da criança e que dá uma relevância aos objetos. A psicose infantil, para Jerusalinsky (1993), trata-se de uma forclusão no sentido Lacaniano. Sobre isso, o autor acredita que “se produz uma inscrição no sujeito, numa posição tal que esta inscrição não pode ter consequências na função significante.” (JERUSALINSKY, 1993, p. 63).

Na psicose ocorre uma falha no nível do significante. Mediante isso, o sujeito se vê na necessidade de produzir o arremedo de alguma significância, que pode ser de diferentes formas, mas com o intuito de reencontrar algum traço que lhe permita saber quem ele é. Vale destacar que é o significante que organiza as percepções, a interpretação das coisas no mundo, o raciocínio, a fala, a motricidade. Caso falte o significante que organize tais funções, seu ordenamento fica profundamente perturbado, de modo que essas funções se organizam de uma forma completamente diferente (JERUSALINSKY, 1996).

Jerusalinsky (1984) acredita que na psicose infantil a questão central é objeto imaginário. Ou seja, ocorreu uma falha que se relaciona ao desejo materno, que por sua vez impediu que o nome-do-pai ocupasse o lugar significativo, ou seja, do “Outro que se imaginariza no falo, mas que significa fora de si, na palavra que o suporta” (JERUSALINSKY, 1984, p. 84). A mãe da criança psicótica é aquela que, por sua carência corporal, se apossa do filho como uma restituição pênica. Essa mãe é considerada como fálica justamente por colocar seu filho no lugar de objeto faltante, ou seja, o pênis. É nesta relação de completude entre mãe e filho que ocorre um espelhamento puro, no qual tem por consequência privar a criança da constituição do gesto como significante.

Para Jerusalinsky (1984), a ação característica da psicose infantil é a ação delirante. Essa ação corresponderia a uma alternância de atos por parte da criança que estão captados pelo discurso materno, numa esfera que nada falta. Ou seja, o ato delirante utiliza-se de artifícios de um inconsciente que não lhe pertence. Exemplos desses atos seriam: “o deambular interminável, a agitação psicomotora, incontidência esfinteriana, a ausência da noção de perigo, a agressão, entre outros”. (JERUSALINSKY, 1984, p. 86).

Jerusalinsky (1996), ao analisar mais profundamente os fenômenos elementares da psicose, organiza-a nos eixos: linguagem, percepção, corpo e motricidade.

No que diz respeito à fala, Jerusalinsky aponta a fala “dessubjetivada”, que pode trazer o aparecimento da ecolalia ou da fala fragmentada. Na esquizofrenia, por exemplo, o sujeito fala, fala, mas as palavras são vazias: “o que diz está esvaziado de significação, é uma espécie de esvaziamento da linguagem” (JERUSALINSKY, 1996, p.155). Na paranoia, aparece o delírio ou a alucinação auditiva, sob a forma de uma linguagem plena: “alguém fala para o sujeito e diz tudo

o que precisa ser dito, fecha o sentido com um mandato” (JERUSALINSKY, 1996, p. 155).

A percepção, na psicose, não está ordenada, sendo, desse modo, uma percepção alucinatória. Na esquizofrenia, a percepção produz a alucinação, sobretudo visual, referida a um objeto delirante. Na paranoia, os objetos persecutórios se apresentam, mas não necessariamente são vistos ou escutados: sua instalação é discursiva e apoiada na certeza. Por exemplo: se o sujeito fala de microfones instalados no quarto, ele não os vê, mas sabe que estão lá (JERUSALINSKY, 1996).

Para entender a questão do corpo na psicose, Jerusalinsky retoma a diferença entre esquema e imagem corporal. A imagem é provocada pelos efeitos do simbólico sobre o imaginário. E o real refere-se ao impossível, no sentido de limite corporal, bem como enquanto impossível lógico e ético. Para o autor, “o esquema corporal reconhece os limites provocados pelo registro do real orgânico, (um membro pode quebrar se o torcemos além do seu limite, etc.), registro que somente é possível quando o campo da palavra o diferencia, distinguindo então real, simbólico e imaginário” (JERUSALINSKY, 1996 p. 13). Já a imagem corporal origina-se do conjunto de significações que se atribuem ao corpo, tendo um caráter simbólico.

Portanto, perturbações no nível do simbólico produzem transformações no nível da imagem corporal, conferindo ao corpo o estatuto de objeto delirante. Se o que claudica na simbolização, na esquizofrenia, é o olhar do outro como “unarizante” (JERUSALINSKY, 1996, p. 159), a consequência é a fragmentação no nível da imagem corporal. Um exemplo é “a queixa de que falta um órgão do corpo”. Na psicose paranoica a imagem do corpo é bissexual.

A motricidade, na psicose esquizofrênica, encontra-se na imitação mimética. Ou seja, o sujeito produz uma gestualidade imitativa daquele que vê. Também é possível encontrar um delírio motor. A criança pega um objeto e não interage com ele. Logo pega outro e assim sucessivamente. Diferentemente da psicose paranoica, na qual o sujeito alterna entre ação agressiva e passiva.

Lacan (1967/2003) afirma que na psicose “a criança realiza a presença do objeto *a*” (LACAN, 1967/2003, p. 370). A criança coloca-se na posição de objeto faltante da mãe, realizando, assim, a fantasia materna e, conseqüentemente, ficando capturada na mãe. O que acontece nesse caso é uma relação simbiótica entre a

mãe e a criança. A mãe da criança psicótica demanda ao filho que satisfaça as necessidades dela. Entretanto, tal demanda exclui toda demanda nele, transformando-se em uma demanda de calar-se. Ou seja, “eu digo-lhe minha demanda e vou embora”. (BALBO; BERGÈS, 2003, p. 65) e, assim, o sujeito fica excluído da linguagem. Portanto, “a criança psicótica encontra-se capturada na instalação de um dispositivo defensivo, no centro do qual a exclusão da linguagem, que faz parte da demanda, é o motor principal”. (BALBO; BERGÈS, 2003, p. 65).

Existe uma demanda para que o filho se submeta de modo a satisfazer a necessidade do Outro. Entretanto, a criança, ao se submeter, mantém-se numa relação privada de linguagem com a mãe, preservando a relação incestuosa entre ela e sua mãe. Em virtude disso, o sistema defensivo do psicótico é caracterizado por estar excluído da linguagem. (BALBO; BERGÈS, 2003).

A incapacidade da mãe em supor uma demanda ao filho traz consequências. Uma delas é deixar a criança no excesso de necessidade, sendo impossível elaborá-la no simbólico. Vale destacar que isso traz sérios prejuízos tanto na ordem da linguagem (retardo ou não acesso à fala, bem como o mutismo), como também traz prejuízos para a pósturo motricidade. (BALBO; BERGÈS, 2003, p. 65).

Dunker (2003) retoma a tese de Lacan considerando o fracasso da metáfora paterna como fundamental para compreender a psicose. Assim, o autor refere que nas psicoses infantis “a função materna conta como responsiva aos signos, que transforma em demanda, articula seu desejo, falicizando a criança, mas não aponta nesse desejo o lugar terceiro do pai” (DUNKER, 2013, p. 164). O autor continua afirmando que, na psicose, ocorre uma simbiose entre mãe e criança, permitindo que imaginariamente ocorra um incesto entre ambos. Ou seja, neste caso, há uma inclusão da criança no campo do Outro, ocupando o lugar do objeto *a* (DUNKER, 2013).

Entretanto, este lugar ocupado pela criança de objeto *a* é absolutamente instável, pois vai depender da sua redução a este lugar de objeto. Além disso, toda vez que a criança se deparar com a falta, ela poderá, por sua vez, apresentar uma instabilidade do ego. Sendo assim, a reação da criança ao objeto vai depender da sua posição na linguagem (DUNKER, 2013).

A partir do momento em que a criança está em uma relação simbiótica com a mãe, são os significantes maternos que a definem. Sendo assim, como fica a questão do conhecimento nessa criança?

O próximo capítulo aborda questões referentes ao conhecimento na psicose infantil.

2.3.2 Psicose infantil e a questão do conhecimento

Na psicose infantil, a questão da aprendizagem é algo que chama a atenção e merece um olhar especial. Embora a psicanálise não tenha se ocupado especialmente do campo da aprendizagem, a psicanálise se ocupa do campo do saber e do conhecimento.

A psicanálise supõe que o sujeito possui um saber inconsciente que governa as suas ações e escolhas conscientes. Já o conhecimento é visto pela psicanálise como o efeito de objetivação do saber, que acontece num tempo depois. (D'AGORD, 2010). Justamente por serem conceitos diferentes é que este capítulo objetiva analisar o lugar que cabe à escola enquanto espaço de construção do conhecimento na psicose infantil. Para isso, optou-se em utilizar as publicações de Freud e Lacan em interlocução com autores contemporâneos, dentre eles: Alfredo Jerusalinsky, Maria Cristina Machado Kupfer, Leandro Lajonquière e Ana Beatriz Coutinho Lerner.

Para a psicanálise, o sujeito constitui-se no interior do campo do Outro, sendo que nenhuma atividade humana pode ser pensada fora desse campo. Dessa forma, pensar no campo do Outro implica considerar uma série de operações estruturantes, como o estádio do espelho e o complexo de Édipo. Nessa perspectiva, o processo epistêmico não pode ser pensado de forma diferente. (LAJONQUIÈRE, 2013).

O conhecimento é uma construção que ocorre na relação com o outro semelhante, que transmite e traduz os signos da cultura. Para Lajonquière (2013), o sujeito, ao agir no campo do Outro, se depara com os objetos já construídos ou reconstruídos pelo Outro. Sendo assim, o conhecer é um processo de (re)construção dos conhecimentos socialmente compartilhados.

Rubistein (2003) entende que o conhecer é fundamental, na medida em que permite ao sujeito driblar as adversidades da vida. Este processo de conhecer a realidade acontece a partir das primeiras representações do sujeito, sendo que a linguagem é a mediadora desse processo. E o adulto, por sua vez, ocupa o papel de decifrar o mundo para a criança. Para a autora, o sujeito conhece o mundo por meio

da construção conceitual, sendo que o conhecimento é ensinado por meio da linguagem, a qual o aprendiz precisa transformar e ressignificar.

De acordo com Lerner (2008), o conhecimento diz respeito à função do eu. Para compreender essa afirmativa, faz-se necessário recorrer ao pensamento freudiano sobre o ego, bem como ao pensamento lacaniano sobre a formação do eu. Na concepção freudiana, o ego forma-se a partir da fusão da sua parte inferior com o id. Isso significa que o ego aplica a sua influência do mundo externo ao id e esforça-se por substituir o princípio do prazer por realidade. Sendo assim, para o ego a percepção desempenha um papel fundamental. (FREUD, 1923/1996).

Na teoria freudiana, o eu representa a razão e o senso comum. Essa ideia parte da premissa de que o ego faz contato com o mundo externo e tem como núcleo a consciência-percepção. Ou seja, o eu é a sede das pulsões e dos processos secundários e se relaciona com o funcionamento cognitivo. Portanto, o eu é a fonte do conhecimento, sendo que o conhecimento relaciona-se à consciência, à percepção e à razão. (FREUD, 1923/1996).

Para Lacan (1949), o eu é formado a partir do estágio do espelho. Esse processo é o organizador da identidade, sendo que acontece em três tempos, como mencionado anteriormente. Vale destacar que o estágio do espelho é um processo de transformação de um corpo percebido pela criança como esfacelado, para o reconhecimento e apropriação dessa imagem como um corpo unificado. Entretanto, para isso acontecer é preciso do Outro que se coloca como espelho para a criança, sendo que a criança busca ser o que esse Outro deseja. Dito de outro modo, a criança reconhece-se e identifica-se com a imagem que supõe ser o objeto de desejo da mãe. É essa experiência de descoberta feita pela criança que “a coloca em uma posição que será a matriz de todas outras experiências paranoicas”. (MELMAN, 2008, p. 14). Portanto, essa posição que a criança passa a ocupar no desejo da mãe a coloca em um lugar de certeza.

Lacan (1946) parte do conceito de transitivismo para explicar a reação da criança mediante o espelho. Para o autor, o transitivismo manifesta-se como matriz do eu. Nessas situações, a criança está capturada pela imagem do outro, ou seja, ela é o outro literalmente. Por exemplo: ao bater, a criança se diz ser batida. Dessa forma, o transitivismo tem uma origem imitativa, uma vez que a criança imita o outro. Com o conhecimento acontece do mesmo modo, na medida em que aprendemos com o outro semelhante que serve como espelho. (KISIL, 2012).

Portanto, o conhecimento é fruto de uma relação especular, marcada pela alienação à imagem de um outro, ou seja, é pelos olhos do outro que conhecemos o mundo. Baseado nesses pressupostos, Lacan (1987) afirma que o conhecimento é paranoico. Paranoico é aquele que tudo sabe, sendo que o conhecimento está marcado pela certeza, em que não há brecha para a dúvida. O paranoico é aquele que projeta no outro aspecto de seu delírio de perseguição, tomando tais perseguições como uma verdade absoluta. No conhecimento, acontece um mecanismo semelhante ao da paranoia, uma vez que o sujeito projeta partes de si no objeto. Sobretudo, a premissa paranoica está atrelada a conhecimento em virtude de que a escolha dos objetos do sujeito acontece através do eu, ocorrendo no registro do imaginário.

A partir dessa relação que se estabelece entre a paranoia e o conhecimento, é possível observar que na teoria de Lacan dois caminhos se abrem: o primeiro, no qual Lacan localiza a paranoia como pré-condição ao conhecimento humano. Nesse sentido, a paranoia é entendida como estrutura do eu e se estabelece nas primeiras identificações, ocorrendo uma alienação como forma do imaginário. No segundo caminho, Lacan destaca a paranoia enquanto uma estrutura psicótica de personalidade. (GONÇALVES; TEIXEIRA, 2015).

Ao entender o conhecimento como paranoico, acredita-se na produção de conhecimento tanto na neurose como na psicose. Todavia, vale destacar que o conhecimento adquirido pelo psicótico é diferente do neurótico. A produção do conhecimento no psicótico tem a particularidade de estar “excluído do compromisso simbolizante da neurose” (LACAN, 1956/1957, p. 106). Dito de outro modo, o psicótico substitui uma mediação simbólica por algo do imaginário. Sendo assim, na psicose o conhecimento que está em jogo é o delirante, visto que tal conhecimento está a serviço da defesa do Outro perseguidor. Nesse sentido, o delírio é uma defesa do sujeito.

O conhecimento delirante não está ancorado em um saber paterno e tampouco compromissado com a lógica. O conhecimento delirante relaciona-se com o Outro inteiro e absoluto. (LACAN, 1987). Vale lembrar que o psicótico fica colado aos significantes referentes ao desejo do Outro e, sendo assim, são os significantes maternos que o definem. Portanto, na psicose só é possível produzir conhecimento fora do discurso.

Como foi possível observar, o conhecimento pode ser construído também na psicose. Entretanto, ficam algumas dúvidas acerca do desejo por conhecer, pois, conforme já mencionado neste trabalho, na psicose o desejo fica obstaculizado, na medida em que o sujeito está alienado ao desejo do Outro e, por isso, não é um sujeito faltante.

Lacan (1957) entende que, mesmo antes do nascimento, a criança é falada pelos pais. Ou seja, ela já ocupa um lugar simbólico no desejo deles. Jerusalinsky (1999) baseia-se nas ideias de Lacan ao referir que o bebê recebe as suas primeiras inscrições ou marcas de experiências com seus pais. Tais marcas, por sua vez, produzem efeito ao longo do desenvolvimento da criança. Dito de outro modo, tais marcas servem como norte para uma longa série de novas inscrições que surgirão a partir da primeira marca. Essa primeira marca, por exemplo, estender-se-á por todo o futuro do sujeito, inclusive nas futuras escolhas. Para Jerusalinsky (1999), a aprendizagem acontecerá a partir dos deslocamentos com base nessa primeira marca. Entretanto, a criança precisa de estruturas mentais desenvolvidas para operar sobre esses deslocamentos. O autor alerta ainda para o fato de que na inscrição primordial nada está determinado em relação à aprendizagem da criança, ou seja, vai depender do desenrolar do processo.

O autor também explica que é necessário, já nas inscrições primordiais feitas na criança, um esticamento simbólico que permita que o sujeito produza:

É claro que os psicóticos recebem uma certa marca, uma certa inscrição, mas o problema é que esta inscrição não pode chegar muito longe, pois a receberam de um modo tal, esta marca foi feita com tal material significativo que o elástico simbólico não pode se esticar, ou se estica muito pouco. (JERUSALINSKY, 1999, p. 139).

É em função dessa falta de possibilidade elástica do simbólico, ou seja, da impossibilidade de metaforizar, que o psicótico tem dificuldades para aprender. Isso significa que o psicótico tem inteligência, mas os prejuízos se referem à capacidade de simbolizar. O autor destaca ainda que, em atos de inteligência da criança, estão presentes essas primeiras inscrições.

Outra questão fundamental para o processo do conhecer é a aquisição de uma certa curiosidade, pois a partir dela se instaura o desejo por conhecer. Freud (1910) refere-se ao fato de que existe uma curiosidade que inspirará toda a inquietação da criança por conhecer. É justamente em torno de tal curiosidade que

se organiza a pulsão epistemofílica. Nesse sentido, Freud (1905/1996) propõe algo sobre a pulsão do saber como despertada no início das investigações sexuais infantis. Como é possível observar, desde muito cedo as crianças fazem alguns questionamentos sobre a origem dos bebês, bem como sobre a própria origem. Entretanto, tais investigações são recalcadas e posteriormente substituídas por outras investigações acerca do conhecimento. Portanto, o conhecimento guarda marcas da origem sexual. Assim sendo, a sexualidade é o que impulsiona a curiosidade da criança, levando-a a se questionar a respeito de diferentes questões. (FREUD, 1910/1996).

Entretanto, como lembra Jerusalinsky (1999, p. 143), “a pulsão generaliza a falta de objeto”. Isso significa que, se ocorrer uma falha na inscrição primordial, ou se ela ocorre de modo a forcluir a curiosidade acerca dos objetos, a criança fica impedida de investigar, pois o objeto já está presente. Sendo assim, por não haver espaço para questionar sobre a posição que o objeto ocupa na cadeia simbólica do Outro, não existe conhecimento propriamente dito, uma vez que o enunciado não está presente. O que se verifica na psicose são invasões do real, ou seja, o conhecimento tem a função de defender o pensamento das invasões do real. Portanto, o conhecimento na psicose ocorre de um modo particular e limitado. Nesse sentido, o que ocorre são “efeitos da função imaginária do Eu, que se denomina cognitiva”. (JERUSALINSKY, 1999, p. 143).

Portanto, a criança psicótica, conforme já mencionado anteriormente, apresenta algumas limitações na constituição da curiosidade; sendo assim, o conhecimento adquire contornos limitados. No entanto, apesar de tais limitações impostas pela psicose, Jerusalinsky (1999) afirma que a curiosidade na criança psicótica pode ser constituída parcialmente. Mas, para isso, o professor precisa ter condições especializadas para trabalhar de modo diferente com essas crianças.

Além da pouca curiosidade por parte da criança psicótica em relação também ao aprender, outra dificuldade facilmente observada nestas crianças se refere à alfabetização, mais especificamente na escrita alfabética (LERNER, 2008). Tais dificuldades existem em virtude de que escrever significa se separar do Outro, ou seja, separa-se de uma língua materna para se inscrever e compartilhar dos códigos e regras da cultura. Dito de outro modo, escrever é entrar no laço social e, com isso, deixar de lado a língua materna. A passagem para a escrita implica sair de uma relação especular com a mãe e alcançar uma operatividade simbólica.

Vale destacar que, para a escrita acontecer, é preciso da operação do recalque, da castração e da separação de corpos entre mãe e criança. Faz-se necessário abandonar a pura satisfação para ingressar à lei da linguagem. Portanto, o modo como a escrita acontece dependerá da relação do sujeito com o Outro. (LERNER, 2008). Isso não significa que o sujeito psicótico não escreva. Mas, sobretudo, o sujeito psicótico apresenta uma escrita que não está ancorada em um saber paterno. Sendo assim, é uma escrita que está fora do discurso.

Ao perceber as dificuldades impostas pela psicose, Lerner (2008) propõe trabalhar a relação do sujeito com a linguagem via escrita. Mas a autora se refere à escrita inconsciente como suporte para uma futura escrita alfabética. Sendo assim, a escrita alfabética pode servir à criança psicótica como uma possibilidade de estruturação via inscrição de traços subjetivantes.

Kupfer e Petri (2000) defendem a ideia de que as crianças psicóticas apresentam ilhas de inteligência preservadas, mas que precisam de um enlace com o Outro para que tal aprendizagem ocorra, pois, caso contrário, tais ilhas podem desaparecer ou até se transformarem em estereotípias. Nesse sentido, Vasconcellos (1996, p. 51) refere que:

a criança mantém preservadas “ilhas de inteligência”. Algumas dessas crianças lêem e escrevem, sabem fazer contas, mas são ‘habilidades’ cognitivas desconectadas do afeto. São ‘conhecimentos’ que não fazem laço social, não têm a função de comunicar-se ou de responder à demanda de alguém. Lêem simplesmente, sem que isso faça laço com nada.

Jerusalinsky (1999) faz uma observação sobre a importância do Outro para o desenvolvimento da função cognitiva na criança. Sobre isso, ele afirma que a função cognitiva não acontece de forma autônoma e nem automática. Isso significa que o conhecimento não acontece sozinho, tampouco desvinculado de um laço com o social. O sujeito precisa viver experiências e experimentações para que o objeto do conhecimento não fique perdido e, por ora, irredutível.

Mas, afinal, qual é o papel da escola diante dessas crianças? Kupfer (1997) traz discussões acerca da educação terapêutica enquanto possibilidade de atuação com as crianças psicóticas. Isso implica considerar o aluno enquanto sujeito dotado de singularidades. Nesse sentido, a escola precisa considerar o aluno em todo seu processo de desenvolvimento, e não apenas o seu desempenho escolar, pois, conforme lembra a autora, a educação tem a função de dar um lugar de sujeito, visto

que a escolarização de crianças psicóticas pode ser uma intervenção que possibilite uma virada estrutural para essas crianças. (JERUSALINSKY, 1999).

Por fim, vale destacar o posicionamento de Vasques (2003) em relação à educação de crianças que vivem impasses na constituição subjetiva. A autora acredita que tanto a escola quanto o professor podem oferecer para seu aluno outro olhar para além das classificações diagnósticas. A escola e os professores podem desempenhar uma função estruturante, a partir do lugar que se oferece ao outro.

2.3.3 Psicose infantil e a questão do laço social

O conceito de laço social torna-se fundamental para nortear as discussões acerca da escola enquanto espaço de convivência entre crianças consideradas normais, bem como entre aquelas vistas como diferentes. Desse modo, este capítulo pretende discutir questões referentes à escola e ao laço social em crianças psicóticas.

A escola é um espaço onde circulam diferentes sujeitos que, de algum modo, precisam se relacionar. Entretanto, o relacionamento com o outro nem sempre é causador de satisfação; pelo contrário, pode ser o grande gerador de angústia e mal-estar (QUINET, 2006). Mas, afinal, o que pode ser considerado laço social?

Laço, no entendimento literal, é um nó que desata facilmente; uma aliança; um vínculo. Social refere-se à sociedade e à cultura. Assim, para Petri (2003), laço social seria o que permite o sujeito a fazer um vínculo com a cultura, mesmo que seja um nó frágil. Na perspectiva da autora, é por meio do laço que é possível fazer uma aliança com o universo simbólico que rege as relações. Mas, por outro lado, “o laço também pode ser uma armadilha na medida em que se é preso a uma rede, se está encerrado numa trama simbólica”. (PETRI, 2003, p. 71).

Para Rahme (2010), o conceito de laço social pode se relacionar à convivência entre sujeitos em uma cultura, na medida em que laço social é aquilo que permite que o sujeito reconheça o outro como semelhante, sendo essa uma condição para o convívio em sociedade. Nesse sentido, Voltolini (2004) expõe que em um grupo é preciso existir um traço comum que os una por identificação, definindo assim quem permanece e quem está fora deste grupo. Dessa forma, o laço social, ao mesmo tempo em que inclui, também exclui o diferente. O termo laço social em Freud surge inicialmente sob o termo laço emocional. Para o autor, o

aspecto principal do laço emocional é sua natureza libidinal. Sendo assim, Freud afirma que a essência de uma formação de grupo consiste em novos laços libidinais entre os membros do grupo (FREUD, 1921/1996). Quando Freud escreveu sobre laços libidinais, referia-se ao mito da horda primeva, em que a partir dos desejos libidinais foi que se criou um laço entre o grupo de irmãos. (RAHME, 2010).

Vale destacar que nesse artigo Freud escreveu sobre a origem do laço social por meio da necessidade de uma renúncia de ordem pulsional, ou seja, de uma renúncia ao gozo. Ainda ressalta-se que tal renúncia somente se sustenta por meio da função do pai representado simbolicamente, ou seja, a presença real e concreta dele não é o suficiente para servir como uma função (FREUD, 1913/1996).

Nesse sentido, ao fazer uma releitura de Freud, Quinet (2006, p. 17) afirma que “a civilização exige do sujeito uma renúncia pulsional, sendo que todo laço social é um enquadramento da pulsão, resultando em uma perda real de gozo”. Sendo assim, para o convívio social, bem como escolar do sujeito, faz-se necessário certo enquadramento do desejo à cultura escolar. Sobretudo, a educação pode ser utilizada como um instrumento da civilização para alcançar a tal renúncia pulsional. De acordo com Rahme (2010), a instituição escolar tem por função atualizar para o sujeito questões referentes ao pacto civilizatório. Isso implica ensinar ao aluno como controlar as pulsões para a garantia do bom convívio na coletividade.

Entretanto, renunciar aos desejos para o convívio em sociedade em sujeitos com psicose não parece ser uma tarefa fácil, pois para eles o princípio do prazer toma lugar em relação ao princípio da realidade. Isso significa que o sujeito age de modo a evitar a todo custo a angustiante realidade de conviver com barreiras. Sendo assim, transpondo essa realidade ao contexto escolar, é possível verificar situações às quais o sujeito não consegue negociar a sua demanda com as exigências impostas pela cultura escolar.

Outra questão fundamental é que o sujeito psicótico está excluído de uma metáfora paterna, conforme já mencionado em capítulo prévio neste trabalho. Tal exclusão coloca-o em uma condição alheia à cultura, uma vez que esse sujeito está excluído da norma social. Quinet (2006) refere-se ao sujeito da psicose como aquele que está fora do discurso, mas que, de algum modo, se encontra incluído do lado de fora. O autor destaca que o psicótico está livre do discurso, enquanto o neurótico está preso ao discurso. O psicótico é aquele que tem uma forma particular de habitar na linguagem, e além disso é aquele que está fora-do-discurso. O fora-do-discurso

da psicose aponta para uma impossibilidade de fazer o sujeito circular pelos laços sociais. Isso implica uma indisponibilidade para dialetizar suas relações, cortar e ou refazer os laços sociais e, com isso, “dar conta da metabolização do gozo.” (QUINET, 2006, p. 52). O autor ainda complementa:

Por estar para além da norma fálica (...), ele o psicótico ataca o laço social, não só não entrando nele, mas criticando-o, apontando as suas impossibilidades, e denunciando o semblante social. As incursões do psicótico nos laços sociais, às vezes são excursões, ele faz circuitos por entre os laços sem entrar neles (veja os loucos de rua percorrendo caminhos não traçados, virgens de trilhas). (QUINET, 2006, p. 53).

Conforme designado por Lacan (1969-1970), o discurso é o fundador do laço social, e o psicótico está fora desse laço. Entretanto, isso não significa que o psicótico está impedido de estabelecer laço social. Nesse sentido, os discursos funcionam como aparelho de linguagem que redimensionam o gozo, criando modos de enlaçamento com o outro. (RAHME, 2010).

O discurso prescinde da palavra. Ele é anterior à fala, e como tal governa a palavra. Conforme assinala Rahme (2010), o discurso serve de mediador e elemento que une o sujeito a um outro em um laço. “Assim, o grande Outro (A) como alteridade radical ou como mediador entre os sujeitos na ordem simbólica, presentifica-se na ordem do discurso”.(RAHME, 2010, p. 57).

Tendo em vista a posição do sujeito psicótico, é possível indagar-se sobre o lugar da escola enquanto rede de circulação de discursos. Assim sendo, que discursos circulam na escola? Será que a escola consegue dar suporte ao fora-do-discurso?

Para compreender esses discursos que circulam na escola, vale retomar o seminário 17 de Lacan, em que ele apresenta o discurso como laço social. Lacan estabelece quatro modalidades de discurso, ou seja, quatro formas de se relacionar que são estruturadas pelo nome-do-pai. O discurso do mestre, o do universitário, da histórica e do analista. (QUINET, 2006). De forma resumida, o discurso do mestre é o discurso da instituição que institui. É o laço civilizador que exige a tal renúncia. Ele caracteriza-se por um poder que é arbitrário. O discurso universitário é característico de instituições clericais e burocráticas. O seu poder baseia-se em referências ausentes, ou seja, o agente fala em nome de um saber que não é seu, não utilizando o nome próprio. É um discurso que reduz o outro a um mero objeto. No

discurso da histérica há a produção de um saber, embora sempre insuficiente. O agente é um sujeito dividido que abre mão do próprio saber e o supõe no outro. E o discurso do analista, que é o único que considera o outro como sujeito (PETRI, 2003). Existe ainda uma variante do discurso do mestre, que seria o discurso capitalista. Esse é o discurso que exclui o outro do laço social. O sujeito, aqui, só se relaciona com os objetos-mercadoria comandados pelo capital. É um discurso que não faz laço. Trata-se de um discurso segregador. (QUINET, 2006).

Na escola circulam esses diferentes discursos. Em especial, o discurso do mestre e do universitário; entretanto, não é incomum o discurso capitalista. E o sujeito psicótico por onde circula? Como se sustenta?

Quinet (2006) assevera que o psicótico é aquele que cortou os laços com as exigências da cultura, entre elas a renúncia das pulsões sexuais em função do outro e da lei. Em virtude desse corte, o sujeito já está fora de uma rede discursiva. Assim sendo, o autor sugere como intervenção a inclusão da forclusão. Isso implica respeitar os fenômenos da forclusão e do retorno da forclusão. De acordo com Quinet (2006), a inclusão da forclusão do nome do pai exige do educador estar atento ao seu próprio desejo de inclusão desse sujeito em uma lógica neurótica. Para isso, é preciso considerar que o sujeito psicótico não está incluído em uma lógica capitalista, competitiva, que busca dinheiro, trabalho, sucesso, desempenho, nota. O sujeito psicótico evita a todo custo isso (QUINET, 2006).

Petri (2009) faz um alerta em relação às escolas que sustentam seu discurso em uma lógica capitalista. A palavra de ordem desse discurso é rapidez, eficiência e produtividade. A autora acredita que essa lógica não permite o estabelecimento de laços, uma vez que o sujeito é tomado como objeto. Quinet (2006) também sugere a inclusão do sujeito no tratamento. Isso significa incluí-lo no saber sobre a sua patologia, fazendo-o corresponsável por seu tratamento. Para isso, o sujeito precisa ser tratado como tal, e não como objeto. (QUINET, 2006). Tal sugestão também pode ser estendida à escola, muito embora o autor tenha direcionado a sugestão para o profissional da saúde.

Kupfer (2000) assinala a importância do significante escola para os sujeitos psicóticos que, muitas vezes, tinham seus cotidianos reduzidos apenas aos tratamentos clínicos. Assim sendo, a participação desses sujeitos em uma rotina escolar e a possibilidade que ela traz de estabelecer possibilidades de circulação

social fora da família, estando em contato com saberes da cultura, têm uma função terapêutica para os sujeitos.

Nesse sentido, Bastos e Kupfer (2010) sugerem a ida à escola como uma intervenção importante, uma vez que pode significar para a criança psicótica uma retomada da circulação social. Mas, para isso, faz-se necessária uma parceria entre os educadores, uma vez que eles têm a função de produzir um enlace com essas crianças, oferecendo a eles um lugar de aluno.

Bastos e Kupfer (2010), ao fazerem uma releitura do seminário 17 de Lacan, referem que discurso é um instrumento da linguagem, sendo que é a partir do discurso que se estabelece o laço social. O sujeito, ao tomar a palavra, coloca-se em uma posição e, conseqüentemente, coloca o outro em outra posição. Portanto, deve-se considerar a fala como produto de uma rede discursiva que permeia o grupo. Assim, na escola, por exemplo, a fala de uma criança psicótica pode denunciar a posição que ela ocupa naquela rede discursiva, possibilitando, assim, analisar o tipo de laço social que aí comparece. Do mesmo modo, ocorre com a fala do professor. Além disso, as autoras acreditam na função da fala como produtora de efeitos no sujeito. Portanto, quando o indivíduo fala, ele elege alguém como destinatário, criando, desse modo, um laço.

Outra questão produtora de enlace social é a aproximação entre os colegas na escola. Mesmo que essa aproximação seja por meio de operações transativistas. Nesse sentido, Rahme (2006) afirma que em crianças de educação especial, como é o caso da criança psicótica, existe um interesse maior nestes jogos transativistas. Os jogos transativistas podem contribuir para a inscrição de uma borda que permite a permanência dessa criança, por vezes tão diferente, na escola. Isso é possível, pois é através da experiência do transativismo que a criança tem acesso ao afeto, permitindo uma maior abertura em relação ao outro. O transativismo aciona dimensões de temor e satisfação nas crianças. Por conseguinte, uma criança imita ou cria sofrimento no outro como uma forma de conter a sua própria agressividade. Sobretudo, pelos jogos transativistas abre-se a possibilidade das outras crianças identificarem e reconhecerem o outro em sua necessidade.

A escola é um espaço que promove a circulação do social. Nesse espaço circulam diferentes discursos com o intuito de assegurar lugares sociais para a criança. São justamente tais discursos que podem, de algum modo, proporcionar a circulação do saber, bem como de um enlace. Kupfer (1999, p. 22) destaca a

importância da designação de lugar social para as crianças incapazes de produzir laço social, uma vez que a escola é uma instituição que, de alguma forma, atesta a identidade de criança, na medida em que “quem está na escola pode receber o carimbo de criança”.

3 MÉTODO: UMA PROPOSTA DE PESQUISA PSICANALÍTICA

Desde a invenção da psicanálise, com Freud, surgiu um novo método de cura e de pesquisa para aquilo que é da ordem do psíquico. A partir de então, a psicanálise ocupa um lugar diferente de outras formas de fazer ciência. O lugar ocupado pela psicanálise é aquele de um discurso, da experiência analítica, que não se faz de fora, porque ela está no mesmo campo do fenômeno, ou seja, a experiência analítica é o próprio fenômeno. (RODRIGUES et al., 2005). O campo da psicanálise é o da subjetividade, bem como da investigação.

A metodologia científica em psicanálise confunde-se com a própria pesquisa em psicanálise. Assim sendo, existem três formas de psicanálise: tratamento, teoria e a pesquisa, sendo difícil a separação entre elas. O tratamento é a psicanálise aplicada. A teoria é aquilo que é possível aprender através da cultura e da investigação humana. E a pesquisa psicanalítica, por sua vez, pode ser oriunda da exposição de casos clínicos do trabalho realizado na análise, como foi feito por Lacan, por exemplo. Vale ressaltar que não é possível fazer pesquisa em psicanálise sem necessariamente haver uma relação analítica, pois, caso contrário, se tornaria em uma psicologia experimental. (NOGUEIRA, 2004).

Uma questão que diferencia a pesquisa em psicanálise em relação a outras formas de pesquisa é que se trata de uma investigação subjetiva e particular, ou seja, não é possível fazer a mesma investigação e obter o mesmo resultado em todos os sujeitos, conforme ocorre em outras áreas do conhecimento (AGUIAR, 2005; NOGUEIRA, 2004). O que é possível na psicanálise é justamente se utilizar da teoria psicanalítica numa relação de análise, sendo que nessa relação não é possível prever os resultados, pois se trata de uma relação governada pelo inconsciente. Vale destacar que, quando a pesquisa não se refere a um tratamento nos moldes da clínica psicanalítica, como é o caso desta pesquisa, é possível realizar uma leitura psicanalítica, utilizando-se dos conceitos da psicanálise. Pode-se, assim, realizar uma análise, a partir de uma escuta dos significantes. (IRIBARRY, 2003).

Outra especificidade da psicanálise refere-se à necessidade de o analista e também pesquisador submeter-se ao processo de análise pessoal. Dito de outra forma, é como se o pesquisador tivesse que aplicar a própria pesquisa a si mesmo. Vale ressaltar que, no processo de análise pessoal, o psicanalista, e também

pesquisador, investe em conhecer as suas limitações e resistências que possam interferir na investigação. Especialmente, ao considerar fundamental a análise pessoal do pesquisador, a psicanálise assume que existe uma subjetividade na pesquisa, rompendo com a ideia de objetividade posta pelo modelo cartesiano. (IRRIBARRY, 2003; NOGUEIRA, 2004).

Só existe pesquisa psicanalítica a partir de uma relação analítica de transferência. Nessa relação de transferência, o pesquisador fica em uma posição de não saber sobre o enigma a ser desvelado. É a partir disso que o analista pesquisador engaja-se em uma relação de investigação sobre esse enigma, produzindo, desse modo, uma situação problema. (BERLINKI, 2002). Vale ressaltar que a transferência não ocorre somente no contexto da clínica. Em instituições, também há uma situação problema, que precisa ser desvelada. Sobretudo, Iribarry (2003) chama atenção para o fato de que a transferência existe mesmo em uma pesquisa teórica. Neste caso, o autor refere-se à transferência do pesquisador em relação ao conteúdo investigado, bem como o que lhe toca em relação à leitura realizada.

O enigma a ser desvelado pode ser entendido como o objeto de investigação na pesquisa psicanalítica, que, nesse caso, é a análise do significante (no sentido lacaniano). Quando a psicanálise se propõe a trabalhar com o significante, e não com o signo, implica ao pesquisador uma escuta flutuante às questões inconscientes. De acordo com Iribarry (2003), a análise do significante é a análise de algo que pode ser comparado a um sintoma de ordem inconsciente e que seja significante para o sujeito. Dito de outro modo, o significante é comparado ao sintoma por seguir seus moldes.

A partir dessas considerações, este estudo propôs, a partir da escuta dos significantes que circulam no meio escolar, um diálogo entre a teoria e o contexto escolar. O *corpus* de análise desta pesquisa foi coletado ao longo dos quatro anos de experiência da pesquisadora em uma escola de ensino regular. Nesse período, muitas memórias puderam ser resgatadas, através de registros do cotidiano. Incluem-se nesses registros: material oriundo da escuta a professores, alunos e pais; relatos de situações escolares; relatos de atendimentos; pareceres e desenhos das crianças. Em uma segunda etapa da pesquisa, foram realizados alguns recortes dos registros do cotidiano, de modo a tecer um diálogo entre a teoria e a prática. O foco de análise foram os recortes relativos a três crianças cujos nomes fictícios são:

Adriano, Heitor e Armando. Adriano tem atualmente 9 anos e cursa o terceiro ano do ensino fundamental. O Heitor tem 10 anos e está no quarto ano do ensino fundamental; e Armando, 8 anos, está no segundo ano do ensino fundamental.

Os recortes dos registros do cotidiano escolar originaram-se das memórias da pesquisadora, sendo que tais recortes ocuparam o lugar de participante da pesquisa. Além desses recortes, o próprio pesquisador é levado em consideração na pesquisa, pois é ele que detém as memórias e que seleciona o material. Assim sendo, na pesquisa psicanalítica, o pesquisador pode ser pensado enquanto participante da pesquisa, uma vez que participa da pesquisa através da sua singularidade. (CAON, 2000/2001).

O terceiro participante da pesquisa é a alteridade, ou seja, o Outro da pesquisa. Tavares e Hashimoto (2013) relembram que o Outro das pesquisas realizadas por Freud eram as suas correspondências, bem como as suas conferências. Nesse sentido, os autores entendem como alteridade o processo de colocar à prova a produção de um texto, mediante representantes de um campo do saber. Dessa forma, neste grupo denominado por alteridade é possível pensar no papel do orientador, na medida em que ele participa ativamente na construção do texto, auxiliando na elaboração dos conceitos. Nessa mesma perspectiva, Caon (1994) inclui neste grupo denominado por alteridade a banca examinadora, por colaborar, com a elaboração da pesquisa, embora de uma forma mais esporádica em relação ao orientador.

Além de ocupar o lugar de participante, o pesquisador também ocupa o lugar de instrumento na pesquisa. Nesse sentido, o pesquisador utiliza-se da sua escuta flutuante, para ter acesso aos significantes. Silveira (2003) refere-se ao fato de que os instrumentos para coletar os dados da pesquisa são os próprios da psicanálise. E, baseando-se nisso, é possível inferir a orientação também enquanto instrumento que auxilia na pesquisa. É neste espaço que é possível estabelecer conexões entre o material coletado e a teoria, bem com identificar novas questões que merecem atenção.

Para a análise e interpretação dos dados, foi utilizada a leitura dos registros do cotidiano escolar dirigida pela escuta e a transferência do pesquisador em relação ao texto (registros e literatura), baseando-se na proposta de Iribarry. Os textos precisaram ser desconstruídos, recortados e reconstruídos, considerando também a própria reação emocional enquanto observador. (FIGUEIREDO;

MINERBO, 2006). A partir dessa escuta e desses recortes, foram elaborados alguns pontos que serviram como norteadores para a construção do ensaio metapsicológico.

A proposta de trabalhar com recortes do cotidiano já foi utilizada em outros trabalhos. Nesse sentido, destaca-se o estudo realizado por Cazanatto, Martta e Bisol (2016), que tem como proposta tecer algumas considerações sobre o trabalho em uma instituição pública que atende a crianças e adolescentes. Essa pesquisa utilizou-se de uma escuta clínica psicanalítica para proporcionar um diálogo entre a teoria e o contexto institucional.

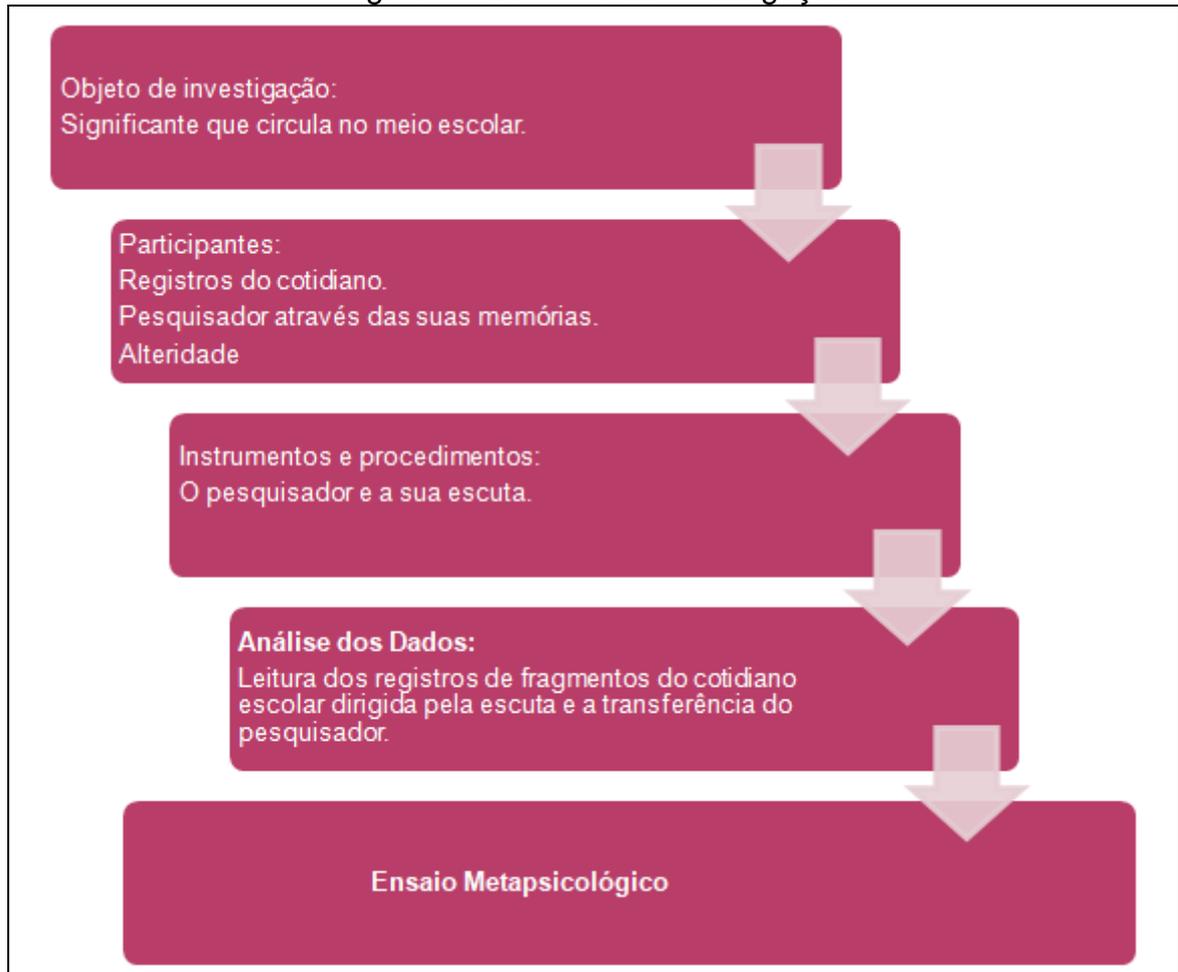
Figueiredo e Minerbo (2006) sugerem que, para a análise de dados, os materiais coletados precisam ser interpretados seguindo os mesmos procedimentos usados na clínica psicanalítica, ou seja, a partir de uma escuta flutuante. A escuta, por sua vez, é informada pela transferência, ou seja, pela maneira como a entrevista, e depois o texto, toca o pesquisador, bem como pelo modo como o entrevistador se sente mediante os dados coletados. Posteriormente à transcrição dos dados, mediante a escuta, os autores indicam para que seja feito um recorte do texto, privilegiando elementos que sirvam para desconstruir o texto. Os elementos a serem considerados são: expressões, brechas e palavras que sejam significantes.

Esta pesquisa utilizou-se do ensaio metapsicológico. Para Caon (1994), o ensaio metapsicológico utiliza-se de uma produção escrita que traz consigo a experiência do pesquisador em sua investigação. Tal experiência é o resultado de outra experiência que se transforma em saber. O ensaio não tem a expectativa de objetividade. Não interessa a verificação da pesquisa pela repetição de sua comprovação. O que interessa no ensaio metapsicológico é a experiência do pesquisador. Vale destacar que “o ensaio metapsicológico quebra com a continuidade das teorias empiristas elevando às últimas consequências a experiência não conclusiva de uma ordenação conceitual fixa”. (IRIBARRY, 2003, p. 131).

Vale destacar que o ensaio metapsicológico deve consistir em um dispositivo metodológico para promover e ampliar pesquisas de outros pesquisadores. Assim sendo, esta pesquisa não tem a pretensão de chegar a uma conclusão e/ou a respostas, mas promover algumas análises e indagações. (IRIBARRY, 2000).

Para melhor apresentar o processo da pesquisa realizado nesta dissertação, segue a seguir, ilustrado pela Figura 1, a apresentação resumida do caminho percorrido para chegar à construção do ensaio metapsicológico:

Figura 1 - Caminho da Investigação



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

4 ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA PSICÓTICA: DESCORTINANDO CENAS E SIGNIFICANTES

Este ensaio metapsicológico é o resultado da escuta de alguns significantes que circulam pelo discurso dos agentes escolares. Nas palavras de Chemama, o significante lacaniano é “elemento do discurso situável tanto ao nível consciente como inconsciente, que representa e determina o sujeito” (CHEMAMA, 2007, p. 346). Como base para esta escrita, foram utilizados alguns recortes de cenas registradas ao longo de cinco anos de trabalho em uma escola. Os nomes mencionados ao longo deste ensaio são fictícios para situar algumas cenas, com o intuito de conferir maior clareza para o texto.

Para trazer presente os significantes é preciso entender que, para Lacan (1957/1998), o inconsciente é estruturado como uma linguagem. E, para sustentar isso, o autor elaborou uma teoria do significante que tem por concepção o predomínio do “significante sobre o significado”. (LACAN, 1957/1998, p. 500). Mas o que isso significa? Significa que o significante pode ser considerado o som de uma palavra; entretanto, esvaziado de sentido. Assim, faz-se uma analogia a uma palavra estrangeira, cujo desconhecimento, embora a designe algum sentido, nada significa. Assim, se não há alguém que responda por aquela palavra, ela não passa de um som.

Ao tomar por base o conceito lacaniano de significante, considera-se como significante uma palavra, ou uma frase, que parece fazer ruído e que insiste em retornar até encontrar um destino. Ou, também, considera-se o significante presente na escrita da criança. Através da presença ou ausência de um traço escrito (inscrito) no caderno do aluno, por exemplo. A escuta do discurso ocorre também através da escuta da fala. Nessa perspectiva, entende-se a fala como ato de discurso em que um dirige uma mensagem para alguém. E a produção escrita, por sua vez, também pode ser compreendida como uma manifestação da linguagem que traz uma materialidade significante.

Para a construção deste capítulo, buscou-se trazer os recortes de algumas cenas que pudessem, de alguma forma, ancorar as duas questões que fundamentam este trabalho: laço social e o conhecimento na psicose. Inicialmente, foram trazidos os significantes que permitem pensar no sujeito e no laço social. E, na segunda parte, os significantes que se relacionam ao conhecimento.

4.1 O ESTRANHO E O LAÇO SOCIAL

Ao circular pelos espaços da escola é possível escutar alguns ruídos que fazem eco e exigem atenção do ouvinte. A fala de um educador que solicita atendimento ao aluno que ele denomina “estranho”. Trata-se de um pedido de ajuda, mas que já vem com uma certeza do lugar que o estranho ocupa naquele espaço, o lugar do desconhecido. A experiência do estranhamento traz uma ideia de um desconhecimento, por parte de quem evoca o significante. Ou seja, quem é esse estranho desconhecido?

De acordo com Freud (1919/1996), para a investigação do estranho, é possível seguir dois caminhos, embora ambos resultem na categoria de assustador, remetendo, ao mesmo tempo, ao desconhecido e familiar. O primeiro caminho refere-se à pesquisa semântica da palavra *Unheimlich*, verificando-se os significados que vieram se ligar a ela em sua história. O segundo caminho, por sua vez, trata da possibilidade de “reunir todas aquelas propriedades de pessoas, coisas, impressões sensórias, experiências e situações que despertam o sentimento de estranheza, e inferir, então, a natureza desconhecida do estranho”. (FREUD 1919/1996, p. 238).

Assim, no primeiro caminho, Freud toma alguns significados da palavra alemã *Heimlich*, inserindo, em seguida, sua forma negativa *Unheimlich*, de modo a estabelecer uma dialética entre essas palavras, resultando numa definição que lhe parece mais apropriada. Da palavra *Heimlich* Freud encontra um grupo de significados que comporta familiar, íntimo, doméstico e amistoso. Nesse caso, o acréscimo do prefixo “un” pode significar o “não familiar”. Depois, um segundo sentido, que agrupa significados como oculto, escondido, sonegado aos outros. Portanto, a palavra *Heimlich* apresenta dois conjuntos de ideias: o primeiro, que indica a ideia de “familiar”; o outro, de “oculto”.

Dessa forma, *Heimlich* é uma palavra cujo significado se desenvolve na direção da ambivalência, até que finalmente coincide com o seu oposto, *Unheimlich*. *Unheimlich* é, de um modo ou de outro, uma subespécie de *Heimlich*. Tenhamos em mente essa descoberta, embora não possamos ainda compreendê-la corretamente, lado a lado com a definição de Schelling do *Unheimlich* (1919/1996, p. 244).

O segundo caminho apontado por Freud em relação à palavra *Heimlich* considera as propriedades do significante “estranho”, mas que traz uma sensação de ambiguidade, uma vez que comporta o sentimento de medo e horror e, ao

mesmo tempo, de familiaridade. Nesse sentido, Freud questiona-se sobre o estranho que seria assustador. Assim, trazendo o significante estranho, evoca-se a questão: o que haveria de estranho naquela criança?

Heitor, nove anos, costuma falar e brincar sozinho. Nas suas falas ele repete insistentemente, em segredo, que estão crescendo garras nas mãos. Tal cena causou certa surpresa no educador. A experiência da loucura causa uma perplexidade e até um estranhamento nos humanos. A loucura, para Kristeva (1994), rompe com o limite dos padrões estabelecidos, uma vez que ela se relaciona com o indizível. Nesse caso, o indizível foi expressado pelo educador quando pergunta ao profissional da psicologia: “O que tem aquela criança estranha?” O educador, ao endereçar ao profissional tal solicitação, estaria desejando compreender a criança estranha? Estaria ele, de algum modo, solicitando um intérprete para traduzir a linguagem daquele sujeito? Estaria, talvez, tentando transformar o indizível da loucura? São várias questões e, no entanto, pode-se pensar que existe uma criança estranha ao discurso da escola com a qual esse educador não sabe como lidar.

A perplexidade da loucura representada pela existência de garras na criança arranhou o véu do saber daquele educador. Sobretudo, a estranheza causada por tal manifestação aponta para o “furo” que existe no saber da escola, no que se refere aos alunos que não se enquadram no padrão escolar. Especialmente porque o louco nos interroga sobre a forma como nos relacionamos com os outros e nos ofende naquilo de que nos constituímos, iguais diante da lei. (QUINET, 2006).

Freud (1919/1996, p. 260) refere-se ao fato de que “o leigo vê na loucura a ação de forças previamente insuspeitadas em seus semelhantes, mas, ao mesmo tempo, está consciente dessas forças em regiões do seu próprio ser”. Assim, a confrontação com a loucura pode despertar um estranhamento por sua ambiguidade, que traz algo estranhamente familiar e aversivo. Isto é possível devido ao fato de que nela se manifesta abertamente algo que é próprio do sujeito, mas que ele desconhece por apontar para o seu lado mais arcaico.

A loucura da criança é algo que se estranha, e esse estranho também pode ser pensado no sentido de estrangeiro. Por um lado, a criança enquanto estrangeira à escola e ao educador, por suas particularidades na linguagem. E a escola por sua vez, enquanto estrangeira para a criança, sendo que, por vezes, se torna leiga em relação a essa outra linguagem que tem dificuldades em compreender e traduzir.

O estranho não está somente na criança, mas também no educador. Nesse sentido, o *Unheimlich* é familiar, pois evoca elementos que nos são próprios e íntimos; é estranho, pois estes elementos foram afastados da consciência, e é assustador, pois provoca angústia. Esta última diz respeito àquilo que o sujeito educador tentou deixar sob o véu do esquecimento, e a criança estranha denuncia. Mormente, as coisas assustadoras, bem como o elemento que amedronta pode mostrar ser algo do recalcado que retorna.

Kristeva (1994) relata que habita um estranho estrangeiro em nós, sendo que “ele é a face oculta da identidade, o espaço que arruína nossa morada”. (KRISTEVA, 1994, p. 9). Para o estrangeiro surgir é preciso tomar consciência da minha diferença em relação aos demais. E ele deixa de ser estrangeiro quando nos reconhecemos todos estrangeiros aos vínculos e às instituições. Pode-se pensar que, quando a criança é apontada como estranha, há uma tentativa de um não reconhecimento do estranho que reside no educador. Portanto, olhar para o estranho do outro é uma forma de afastar o estranho que reside naquele sujeito educador e, sendo, assim, o estranho está no outro.

O estranho também é descrito por Freud como um fenômeno experimentado pelo sujeito, que revela, acima de tudo, um distúrbio no eu, uma desorganização momentânea. Nesse sentido, a confrontação daquele educador com o aluno estranho provocou um rompimento da prisão especular daquilo que, até então, se veria como idêntico a si mesmo. Dito de outro modo, houve um estranhamento com aquilo que se aponta como diferente, bem como com o próprio narcisismo. Nessa perspectiva, Bisol e Valentini (2011) afirmam que não é incomum escutar na fala de alguns professores frases que trazem recordações em relação a sua própria vivência escolar. Nesses casos, é possível pensar que há uma procura da sua própria imagem no outro (aluno). Ou seja, será que não há uma busca por parte dos professores por algo que seja idêntico a si? E, quando não se encontra, gera um estranhamento?

É como se existisse algo para além de mim, com o qual não posso me identificar, pois identificar-se com o estranho pode representar ser parecido com o estranho. É de certa forma uma experiência perturbadora. Nesse sentido, Fédida (1984) argumenta que o encontro com o diferente pode movimentar as bases da nossa existência. Nas palavras do autor, é como um “espelho perturbador”, na medida em que a imagem dessa criança psicótica pode remeter à experiência

primitiva do corpo fragmentado. Ainda segundo Fédida, “o deficiente representa um espelho perturbador, desorientador, um espelho que certamente engaja a nossa experiência psicótica pessoal, onde ela não se encontra reconhecida como tal, ou chamada como tal.” (FÉDIDA, 1984, p. 144).

A criança estranha não traz uma satisfação narcísica para o educador, pois ela não vai corresponder imediatamente às solicitações dele. A criança psicótica nem sempre vai sorrir de volta para o professor, nem elogiá-lo e tampouco respeitar as regras determinadas pelo professor. Assim, a criança psicótica pode representar a imagem do espelho perturbador, porque ela não vai corresponder à imagem da perfeição narcísica com a qual nos identificamos.

A escola tem dificuldades de lidar com essa imagem estranha da loucura, uma vez que esta perturba e desorganiza a organização escolar. A estranheza demonstra que o controle, as regras e os ritos nem sempre funcionam, principalmente para esta criança, ou seja, é estranho uma criança que ignora as regras básicas da escola, dentre elas: não gritar, não correr nos corredores, nem desacatar à hora e às atividades, tampouco sair a qualquer momento da sala de aula. Esta criança não consegue articular os sentidos de suas ações e realizações a algo que possa organizar e dar alguma significação geral a seus atos de rotina. Parece viver essa condição de fluidez e errância tanto no plano externo como no interno. Calligaris (1989, p. 13) traz a questão da errância no sujeito psicótico:

É um sujeito eminentemente errante, errante no sentido da errância não do erro. Trata-se de um horizonte de significações que não é organizado ao redor de uma significação central que organizaria todas as outras. E, como consequência dessa posição, o sujeito tem que errar. Mas errar não na procura de algo que poderia ser encontrado como significação final, nada disso. Isso seria mais o 'erro neurótico' do que o 'errar psicótico'. Errar porque não existe um lugar a partir do qual podemos medir a significação do que estamos fazendo. Nesta medida é evidente que a única coisa que resta é percorrer todos os caminhos.

O psicótico é um sujeito que está à deriva e que percorre diferentes caminhos para refugiar-se. Talvez, trata-se de um refúgio para algum lugar onde as regras da escola não estão presentes, tampouco as normas básicas do convívio na escola que a situam diante do seu semelhante como um semelhante. Sobre estas regras, alguns exemplos seriam o falar constantemente que está com diarreia diante de todos os colegas, falar sozinho e rasgar as folhas do caderno sem motivos aparentes. Trata-se de normas que, de algum modo, não se inscreveu no psiquismo

desse sujeito, uma vez que forcluiu o significante que o organizaria psiquicamente e conseqüentemente ele está fora do discurso. Portanto, de nada adianta solicitar à criança que não fale sozinha, não grite nos corredores e não fale em sala de aula repetidas vezes que está com diarreia. Não adianta, porque essas crianças não querem saber disso.

4.1.1 O estranho ou o fora do discurso? O estranho fora do discurso

O termo discurso é entendido como um instrumento de linguagem, ou seja, como modalidades de relações sociais (PETRI, 2003). O fora-do-discurso da psicose é utilizado por Quinet (2006) para referir-se à “impossibilidade de fazer o psicótico entrar completamente na dança dos discursos, ou seja, de circular pelos laços sociais” (QUINET, 2006, p. 52). A dança dessas crianças é outra, de tal modo que o psicótico está nessa posição, considerada estranha “ao ritmo da música”.

Quinet (2006) argumenta que o ato psicótico está fora do discurso e, como tal, ele pode apresentar duas vertentes: o ato como um ataque ao Outro, numa tentativa de assassinato ou também como uma tentativa de cura, um apelo à lei. O ato de Heitor, aquela criança que ao alucinar que lhe estão crescendo garras na palma da mão para se defender da professora, pode ser considerado como um ato que representa um ataque ao Outro. Ou seja, uma tentativa de barrar o Outro do gozo que o persegue. Então, ao mesmo tempo em que a alucinação pode ser uma forma desse sujeito se fazer ouvir é também uma tentativa de “evitar” a sua entrada no discurso. Para Lacan (1957-1958/1998), a alucinação seria um elemento que indicaria a ocorrência da forclusão, considerando-a como efeito do retorno do significante não encadeado que, rechaçado no simbólico, retornaria no real. De acordo com as considerações de Lacan, na alucinação, “uma palavra faz-se ouvir, vinda no lugar daquilo que não tem nome”, isto é, no lugar de um objeto que ficou fora do simbólico e do qual falta um “significante para denominar” (LACAN, 1957-58/1998, p. 541). Nessa perspectiva, a alucinação é uma maneira dessa criança se fazer ouvir.

Na segunda vertente do ato psicótico, proposto por Quinet (2006), há uma tentativa de cura pelo apelo à lei. Tal assertiva pode ser pensada a partir do recorte de uma cena em que Adriano, na sala da psicóloga, clica no botão de localizar do telefone até este fazer barulho e, após, diz que é a polícia do outro lado. Assim, há

uma tentativa de apelo à lei, mas esta não se faz através do não que recebe da psicóloga, da professora e etc. Existe, portanto, um apelo à lei, mas de um modo diferente.

Conforme já mencionado, essas crianças têm dificuldades de se inserirem no discurso, assim como também no discurso da escola. De acordo com Quinet (2006), o discurso como laço social é um modo de emparelhar o gozo com a linguagem. No entanto, é preciso um enquadramento da pulsão, resultando numa perda real do gozo, para, desse modo, se incluir no social. É justamente por isso que a criança psicótica apresenta dificuldades de incluir-se no social. Conforme Petri (2003, p. 72), “não há como abordar o sujeito fora do laço social, pois ele é efeito do discurso. E não há discurso, senão em relação ao gozo, ao gozo excluído, sendo que todo discurso é um dispositivo de regulação do gozo.” Assim sendo, a autora refere-se à ideia de que toda instituição que busca a formação humana precisa refrear o gozo.

No contexto escolar, um discurso presente é o do mestre. O discurso do mestre é o discurso do poder, sendo que a sua referência é o escravizado. Ou seja, “quando alguém trata o sujeito como um escravo ou como um saber a produzir, estamos no discurso do mestre.” (QUINET, 2006, p. 35). Para o autor, este discurso também relaciona-se com aquele ao qual o médico prescreve um tratamento e o paciente obedece. Nesse ponto de vista é possível pensar no discurso do mestre operando na escola, em que o professor ordena e, como consequência, o aluno obedece. A criança psicótica, nessa perspectiva, tem dificuldades em ouvir as ordens do professor, tornando-se, desse modo, estranha ao discurso que ali circula. E a escola, por sua vez, tenta enquadrar essa criança nesta lógica de que um manda e o outro obedece. E, por vezes, sobrecarrega essas crianças de regras que acarretam em punições para o seu não cumprimento.

Nesse sentido, esse discurso é também o que anuncia a lei. Quinet (2006) alerta para as possíveis dificuldades dessas crianças em lidar com o excesso de poder acompanhado de cobranças por desempenho. O autor também aponta para as possíveis dificuldades na convivência dessas crianças psicóticas com o Outro, tendo em vista que este Outro, por vezes, é hostil e ameaçador. Assim, é possível pensar que há o lado da escola, mas também o da criança que já está fora desse discurso e que não encontra recursos internos para se proteger. Então, depende da criança se proteger ou não? E se a criança não tem recursos internos? Quinet

(2006) ressalta que é preciso considerar a singularidade desses sujeitos que, por vezes, inventam sintomas bem especiais, para dar conta deste “fora” no qual ele já está.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que o psicótico está fora do discurso, ele também é o mestre do discurso. Para tanto, Quinet (2006) afirma que não é impossível que o psicótico entre em algum discurso e possa viver de uma forma mais ou menos estável. O psicótico pode vir a fazer algumas incursões nos laços sociais, sendo estas geralmente feitas no discurso do mestre e no discurso universitário.

4.1.2 O estranho familiar - (*un*)heimlich

Até o momento, tentou-se abordar o estranho enquanto significante que remete à questão do medo e do horror, ou seja, que gera uma série de sensações que podem vir na contramão do laço social. Mas, também, existe o outro caminho da palavra *unheimlich*, que levaria ao *heimlich*, cujo sentido traz para a ideia do familiar, conforme já mencionado.

Entre suas diferentes matizes, a palavra *heimlich* pertence a dois conjuntos de ideias: por um lado, refere-se ao familiar, agradável e íntimo; doméstico; amigável. Ao mesmo tempo, refere-se a “algo que está oculto e que se mantém fora da vista” (FREUD, 1919, p. 243).

É nessa perspectiva que será discutido o *heimlich* – enquanto significante que comporta tanto o familiar quanto o oculto, cuja ambivalência da palavra gera certa estranheza. O estranho que existe naquela criança que, mesmo estando fora do discurso, parece buscar um ponto de ancoragem. Assim, indaga-se sobre o lugar que esta criança pode vir a buscar na escola ou que laços a criança pode vir a tecer com a escola.

Um tanto curioso era quando Adriano, em sua errância, circulava pelos corredores da escola como se estivesse perdido. Ao fazer uma analogia entre o corredor e a rua, é como se estivesse sem saber o ponto de chegada ou de saída. Até que, em um dado momento, ele tenta se refugiar na sala da psicóloga. Ele entra nessa sala como se aquele espaço lhe fosse familiar. Em outras palavras, como se fosse a casa dele (com uma intimidade que não lhe é usual, principalmente por se tratar de um lugar que ele não conhece). Nesse contexto, é possível pensar na

configuração da palavra *heimlich* como pertencente à casa ou à família. (FREUD, 1919), sobretudo na ambivalência despertada por tal familiaridade, uma vez que trouxe um sentimento de estranheza à psicóloga.

Adriano ligou a tela do computador com certa intimidade e procurou a sua fotografia no arquivo que a escola mantém com as fotos de todos os alunos. Até que se deparou com a ausência da sua imagem no computador (era novo na escola e o arquivo estava desatualizado). Saiu triste da sala e referiu que não voltaria lá, pois não encontrara a sua foto. Quando Adriano sai triste da sala, é possível pensar no outro sentido da palavra *heimlich*: algo que está oculto e que se mantém fora da vista. Estaria essa criança “fora da vista”, como menciona Freud, na sala de aula ou na escola, ou no arquivo do computador? Seria um dos motivos que o leva a estar fora da sala e circulando pelos corredores?

A cena faz pensar que a projeção de algo íntimo e familiar fez essa criança buscar um lugar que até o momento não encontrava no espaço escolar. Nesse sentido, houve uma tentativa por parte de Adriano para estar em algum lugar acolhedor e íntimo, mas distante da sala de aula. No entanto, conforme expõe Kupfer (2010, p. 7), “íntimo é ao mesmo tempo acolhedor e atemorizante porque desconhecido. Está no fundo, distante da porta do mundo exterior”.

Por não encontrar a sua foto naquele computador, a criança ficou meses sem voltar àquela sala, até a semana do dia dos pais. Nessa semana de muitas homenagens e fotos de crianças com seus pais expostas nos murais dos corredores, Adriano deparou-se mais uma vez com a ausência da sua foto com seu pai nas paredes dos corredores e, a partir disso, questionou a psicóloga, mostrando sua tristeza. O menino não consegue se dar conta de que não era uma atividade da turma dele e, por isso, não haveria mesmo sua foto. Mediante esses questionamentos, percebe-se que a busca desta criança pode ser por uma filiação. Estaria ele à procura de algo íntimo e familiar ao qual filiar-se? Pertencer a uma família? É possível pensar que Adriano encontra dificuldades em se inscrever em um princípio filiatório que, de acordo com Voltolini (2015), se refere aquele ao qual agrega a todos. O autor ainda afirma que, “em se tratando do fundamento do laço social, o familiar antecipa o social. O social enquanto instância que marca a alteridade para o sujeito encontrar a sua forma primeira no familiar” (VOLTOLINI, 2015, p. 195). Assim, nessa perspectiva, essa criança, que por sua forclusão ficou fora de uma inscrição, busca de algum modo uma inscrição no social da escola.

Portanto, a dificuldade de encontrar este lugar pode levar a novas dificuldades de inscrição dela no laço social.

De acordo com Quinet (2006), há no psicótico uma tentativa de inserir-se no laço social, mesmo com todas as suas dificuldades. O autor acredita que o psicótico está incluído do lado de fora, na medida em que ele está no campo do gozo e da linguagem. Assim, nessa mesma perspectiva, Voltolini (2015) retoma a ideia de Lacan sobre a teoria dos conjuntos da matemática, em que um conjunto só se organiza desde a existência a um elemento externo a ele. Então, seria por isso que Adriano buscara refúgio na figura da psicóloga? Haveria uma possibilidade de estabelecimento de um outro conjunto, composto pelo eu e o Outro?

Os questionamentos de Adriano sobre a ausência de sua fotografia fizeram eco nos corredores da escola. A fotografia dele foi incluída na pasta denominada por “fotos” no computador da psicóloga e, além disso, fez parte do encarte de divulgação da escola por iniciativa de uma coordenadora. Pode ser que a reivindicação da criança tenha apontado para a presença de um sujeito, que até então estava “oculto”.

Parece que Adriano busca circular no campo simbólico e que isso, de algum modo, lhe permite acesso a uma condição de sujeito, mesmo que esse sujeito não esteja amparado pelo significante paterno. Adriano circula como alguém que está em uma posição em que a sua condição de permanência é “poder tudo”. Entrava na sala da psicóloga quase que diariamente e solicitava ver a sua foto. Há um traço ao qual a criança busca se identificar. A foto é uma tentativa de identificação que talvez ainda não esteja internalizada pela criança. De acordo com Petri (2003), na psicose infantil há uma inscrição de uma primeira identificação (traço), porém a criança não se reconhece. Justamente por isso, a autora afirma que algo da identificação ao próprio traço precisa acontecer nestas crianças.

Na psicose há impasses no tocante ao laço social, entretanto há também possibilidades do sujeito lançar mão de outros significantes na tentativa de localizar o gozo (FREIRE; MALCHER, 2013). Nessa perspectiva, pode-se pensar que Adriano está buscando um laço com a escola. E o laço que ele tenta estabelecer é a partir do familiar da foto. Familiar, porque ele precisa ter garantia de que ele pertence àquele espaço, àquela casa, para poder se manter, caso contrário, ele se retira da sala triste ou agressivo. Ou seja, ele torna-se o familiar oculto, fora da vista. De certo modo, estar fora da vista já é uma condição familiar ao Adriano.

O significante “escola” fez laço com Adriano. Para localizar a sua foto, ele entra no computador da psicóloga e clica no botão de localizar. Mesmo não estando alfabetizado, ele copia o nome da escola presente no seu uniforme e, a partir deste nome, ele tem acesso à pasta que contém sua fotografia. Ele percorreu um caminho que tem um destino para encontrar o seu lugar. O caminho percorrido perpassa pelo nome da escola. Esse nome inscreveu-se como algo familiar e organizador para essa criança? Aqui vale destacar o modo como essa criança entrou na escola. Não comia de modo adequado, sujava-se por não conseguir manusear os talheres adequadamente, gritava nos corredores, dizia que era um cachorro e imitava o cachorro, inclusive mordida como tal e batia nos professores e colegas.

Em casos de psicose infantil, “houve um fracasso da educação fundamental, aquela que inscreve a criança numa filiação simbólica, produzindo crianças mal-educadas”. (PETRI, 2003, p. 55). Dito de outro modo, nestas crianças a “primeira” educação, aquela responsável pela construção de um lugar de enunciação, falhou. E a escola, enquanto “segunda” educação, pode, de alguma forma, continuar essa empreitada. Por meio de suas práticas, pode proporcionar algumas situações que passíveis de se inscrever enquanto marcas ou, caso não consiga, pode contribuir para que a criança se coloque em um estado crepuscular permanente. E, com Adriano, será que foi possível inscrever algumas marcas que podem ter contribuído para organizá-lo psiquicamente? Ou seja, será que a escola, enquanto significante, se inscreveu nesta criança? Vale destacar que esta é uma questão central quando se refere a crianças psicóticas.

De acordo com Lajonquiere (1999), a ação educativa tem como efeito a estabilização do gozo. E foi possível perceber algum efeito de uma ação educativa em Adriano na medida em que ele passa a frequentar os espaços da escola com alguma familiaridade. Ou seja, em alguns momentos ele controla as suas ações exageradas e descontroladas diante do limite ou punição.

O ato de educar não acontece somente na escola. No entanto, a entrada dessa criança nesse espaço talvez tenha possibilitado circunscrever alguma borda em torno do furo oriundo da forclusão. Ou seja, o ato de educar refere-se à inscrição de algumas marcas no psiquismo de Adriano. Nesse sentido, Kupfer (2000, p. 35) assevera que o ato de educar está “no cerne da emergência de um sujeito”. É por meio desse ato que o educador transforma o *infans* em ser de linguagem. As marcas do desejo do adulto na criança são inscritas pela via da educação. Assim, o

ato educativo refere-se a todo ato de um adulto dirigido a uma criança. (KUPFER, 2000).

4.2 O CONHECIMENTO NA PSICOSE E AS CENAS ESCOLARES

A escola, enquanto espaço educativo, tem algumas funções, dentre elas a de proporcionar ao estudante o aprendizado de códigos linguísticos específicos que facilitam o acesso ao conhecimento. (BAPTISTA, 2015). Lajonquière (2013), enquanto teórico que estuda o campo da psicanálise e o da educação, compreende que os conhecimentos são plurais e podem se referir tanto ao mundo físico, lógico-matemático, das letras e das convenções da sociedade. Para o autor, o conhecimento pode ser colocado em signos, podendo, desse modo, ser ensi(g)ado ao outro. Assim, o professor (adulto) ensi(g)na os signos da cultura e o outro apreende.

Nessa perspectiva, compreende-se que o conhecimento é uma construção ou uma reconstrução que se dá na relação com o outro, na medida em que ele transmite os códigos da cultura. Portanto, conhecer pode se relacionar ao representar, classificar, conceituar, seriar, como formas de nomear a realidade. (KISIL, 2012).

Entretanto, quando se trata do sujeito psicótico, que está à deriva por carecer de um ponto de referência que o organizaria psiquicamente, a questão do conhecimento se torna algo particular. Principalmente, porque falta esse ponto de referência que organiza a cadeia significante, sendo que essa ausência compromete toda a organização dessa cadeia. Sobretudo, o psicótico não conta com uma lógica balizadora, assim, como consequência, ele substitui uma mediação simbólica por uma proliferação imaginária. (KISIL, 2012). Mas, então, o que seria o conhecimento na psicose? Produz-se conhecimento na psicose? Quando se pode pensar que se produziu conhecimento na psicose? No cotidiano escolar, talvez uma das principais queixas dos professores seja: “o que tem aquele aluno que não aprende?” ou “o que tem ele que não demonstra interesse?” Tais inquietações, por vezes, escondem um desejo do professor em relação à produção do aluno em sala de aula. E Adriano, certamente, é um desses alunos que preocupa seus professores.

Certa vez, uma professora falou: “Esse aluno não quer saber de nada”. Na psicose, o sujeito de fato não quer saber, principalmente porque o saber se trata de

algo da ordem da falta, e conseqüentemente se relaciona com a castração. Dito de outro modo, na criança psicótica as marcas de desejo em aprender ou de fazer do espaço escolar um lugar de transmissão do saber se tornam um tanto particulares, uma vez que as marcas do desejo e da curiosidade são parciais. Entretanto, mesmo assim, existem algumas possibilidades. Nesse sentido, vale lembrar a cena da fotografia, mas sob o prisma do conhecimento. Adriano, com 10 anos, não está alfabetizado. Algumas letras ele reconhece e outras não; entretanto, escreve seu nome. Triste ao não encontrar a sua foto no computador da psicóloga, o aluno liga e entra no computador sem precisar de auxílio. Digita o nome da escola na lupa de procurar. Sabe o nome da escola, pois ele olhou o nome em seu uniforme e copiou. Encontra o *carômetro*¹ que está salvo com o nome da escola e procura a sua fotografia, mas não a encontra. Como Adriano conseguiu percorrer esse caminho para encontrar a sua fotografia? Como ele copiou o nome da escola escrito em seu uniforme, mas tem dificuldades em copiar o conteúdo do quadro em sala de aula?

Essa cena apresenta algumas questões de Adriano no que se refere à construção do conhecimento. Primeiro, vale lembrar a ideia de Jerusalinsky (1999), a qual abarca o fato de que o conhecimento não acontece desvinculado de um laço social. Assim, é possível inferir que o laço que Adriano construiu com a psicóloga possibilitou à criança percorrer o mesmo caminho diariamente para encontrar a sua fotografia, havendo certa persistência para a realização desta atividade. Além do laço que Adriano construiu com a psicóloga, algo se passa pelo nome da escola, na medida em que ele copia este nome.

O campo do conhecimento está implicado ao da linguagem. Ou seja, para produzir conhecimento, é preciso do Outro. Como já discutido, embora o sujeito psicótico esteja fora do discurso, ele está inserido no campo da linguagem. Logo, esse pode ser um ponto de ancoragem entre o sujeito e o conhecer. De acordo com Jerusalinsky (1999), o sujeito nasce da ignorância, sendo informado pelo Outro (linguagem) do que nele faz falta, sendo a esse Outro que deve seu saber. Esse grande Outro pode ser a mãe, como também pode ser o professor e a escola (BALBO; BERGÈS, 2003).

¹ Carômetro é o nome dado a um documento construído pela escola que contém a imagem fotográfica de cada aluno com seus respectivos nomes. Esse documento é de domínio dos funcionários e está disponível virtualmente.

A partir da linguagem que Adriano estabeleceu com a psicóloga foi possível estabelecer um laço. E esse laço pode ter contribuído para que Adriano avançasse em sua pesquisa para encontrar a fotografia.

A professora queixa-se com frequência de que “Adriano brinca e incomoda a aula inteira”. A brincadeira à que a professora se refere é a de Adriano imitar os seus colegas. A partir disso, é possível resgatar o conceito de Lacan (1946/1998) acerca do transitivismo, o qual, para o autor, tem uma origem imitativa, uma vez que a criança imita o outro. Nessa perspectiva, o transitivismo manifesta-se como matriz do eu. Nessas situações, a criança está capturada pela imagem do outro, ou seja, ela é o outro literalmente. Assim, do mesmo modo, acontece com o conhecimento, na medida em que aprendemos com o outro semelhante que serve como espelho. (KISIL, 2012). Portanto, as atitudes imitativas do aluno podem ser uma tentativa de aprender com o outro semelhante e, sobretudo, inserir-se no laço social.

Lacan (1949/1998) estabelece uma relação entre o conhecimento e o estágio do espelho, conforme já mencionado nos capítulos anteriores. Para o autor, o conhecimento é fruto de uma relação especular, marcada pela alienação à imagem de um outro, ou seja, é pelos olhos do outro que conhecemos o mundo. Assim, como é possível mostrar o mundo a uma criança quando não se dá crédito a ela?

A professora não aprova as atitudes imitativas deste aluno e solicita que ele saia da sala. E ele, por sua vez, sai quando solicitado e, por vezes, por conta própria. Essa situação acontece com certa frequência. Portanto, é possível pensar que há um desejo da dupla (professora-aluno) de saída da sala de aula. Essa cena faz lembrar o que Cacciale (2008) traz em relação à lógica da dialética transitivista. É no apelo da criança ao Outro, nos primeiros momentos de vida, e do Outro à criança, ou seja, é neste interjogo, que o objeto vai tomar o estatuto de simbólico. Assim, é possível pensar que nesta situação a professora precisaria oferecer e emprestar um simbólico a esta criança.

Jerusalinsky (1997) aponta para a importância de os professores estenderem a capacidade metafórica das crianças psicóticas, oferecendo significantes a estas crianças, seja a partir de recursos próprios ou de significantes da cultura, como jogos e brincadeiras, propondo deslizamentos de sentidos. Assim, o professor pode oferecer diferentes possibilidades de operar um corte (castração) e costura, tornando possível a apresentação da *Lei* que, de alguma forma, fracassou no meio familiar em que a criança convive. Ao contrário de Adriano, existem situações como

a de Heitor, 10 anos, alfabetizado aos 09 anos. Feliz com a conquista da alfabetização, redigiu uma carta a sua professora em que estava escrito: “ Você é linda.” A professora, ao receber a carta, a mostrou à psicóloga como algo de que se orgulha. Esta professora deu crédito ao seu aluno, sendo que é possível pensar que há um investimento libidinal.

Nessa mesma perspectiva, Rubistein (2003) refere-se ao fato de que uma das condições para o processo de aprendizagem, seja ela informal ou formal, decorre também das expectativas do outro em relação ao aprender, especialmente de um investimento amoroso (RUBISTEIN, 2003). Assim, ao ouvir as queixas da professora em relação a Adriano, é possível pensar que ela, ao não investir nessa criança, está a excluindo. Heitor, ao contrário de Adriano, participa das aulas e tenta contribuir com o seu conhecimento. Certa vez, a professora de Heitor estava falando de uma tempestade muito forte que acontecera em um município da região. Então, Heitor interrompeu a aula e disse: “Plofe , o vento não destrói casas, o que destrói é uma bomba. Largaram uma bomba lá”. A professora de Heitor escutou a fala da criança e disse: “Essa é também uma possibilidade, mas você me conta essa estória depois.”

A professora de Heitor acolheu a verdade da criança, mesmo que essa pudesse despertar agitação e angústia nos outros alunos da classe. A verdade de Heitor não demonstrou relação com a realidade. Sobretudo, ela é apresentada pela criança como algo incontestável, impedindo a produção de novos saberes. Nesta situação, é possível pensar que o conhecimento de Heitor não está amparado em um saber paterno, tampouco comprometido com a lógica. Ou seja, há uma falha na racionalidade da criança, sendo que em nenhum momento Heitor questionou sobre as suas certezas. Portanto, trata-se de um conhecimento delirante, sendo que tal conhecimento se relaciona ao Outro inteiro e absoluto. (LACAN, 1987).

Jerusalinsky (1997) argumenta que, mesmo com a ausência da metáfora paterna, é possível, na psicose infantil, abrir uma trilha que funcionaria de forma suplente. Ou seja, há, de alguma forma, certa extensão significativa a ser seguida que pode permitir alguma aprendizagem, mesmo que não possa ser generalizada. Diz ele:

a substituição não vai funcionar de modo tão extenso, flexível, estável ou persistente como aquelas originárias. Fabrica-se uma referência que lhe serve para interpretar uma série de situações e circunstâncias, mas que além desse círculo de situações e circunstâncias não lhe diz nada. Então, temos que fabricar outras e outras e outras..., ou seja uma construção

delirante, outra construção delirante e outra... (JERUSALINSKY, 1997, p. 86).

Heitor, ao afirmar que fora uma bomba que destruiu casas, fez uma leitura do cenário e construiu algum conhecimento, o qual foi amparado pela professora. Para isso, o professor teve de abster-se de seu narcisismo, para não impedir a construção do aluno.

4.2.1 O professor, o aluno e a transferência

A partir da cena anteriormente citada, em que Heitor “ensinara” a sua professora sobre o destelhamento das casas, é possível questionar: qual é a posição ocupada pelo professor na transmissão de um saber perante seu aluno? Para a psicanálise, é na transferência que acontece a transmissão de um saber. Essa relação transferencial, como nos relembra Kupfer (1989, p. 91), pode acontecer também na relação professor-aluno. O professor, nessa perspectiva, pode ser o depositário de algo que pertence ao aluno, podendo tomar posse do conteúdo nele depositado. (KUPFER, 1989).

O lugar que o professor pode vir a ocupar na transferência é muito particular, uma vez que dependerá da relação. O aluno investe o professor em uma posição especial e o professor torna-se suporte dos investimentos libidinais de seu aluno. O educador vai representar, para o aluno, uma função, substituindo, nesse momento, as figuras parentais, representando então esse lugar de mestre, dotado de saber, idealização e poder (MARIOTTO, 2017). Na cena em que Heitor endereça uma carta a sua professora, mencionada anteriormente, há uma projeção da criança na figura do professor.

De acordo com Mariotto (2017), o professor será sempre colocado pelo aluno numa determinada posição que pode ou não proporcionar o aprender; assim sendo, o lugar em que o aluno o coloca não é apenas o daquele que ensina. Nessa perspectiva, é o desejo inconsciente desse aluno que está determinando o lugar conferido ao professor. O professor “é como uma espécie de tela onde serão depositadas projeções alheias a ele enquanto pessoa”. (MARIOTTO, 2017, p. 4).

Adriano entra no computador da psicóloga e digita no Google *Friv*². Ele escolhe o jogo dos elefantes e realiza as tarefas do jogo com sucesso. A cada procedimento diferente do jogo, Adriano ensina para a psicóloga o funcionamento, e assim a criança vai avançando de etapa. Até que, em um determinado momento, ele “morre” no jogo. Então ele diz: “daí, profe, quando você morrer, você troca de jogo”.

Por meio do computador, Adriano estabelece com a psicóloga uma forma de relação que lhe possibilita uma aprendizagem. Nessa relação, Adriano coloca-se como alguém que tem algo a ensinar a alguém que se autoriza a aprender com ele. Talvez, esse seja o caminho para acessar Adriano. Pois, quando há um Outro que não sabe de tudo, é possível o encontro com um Outro menos invasivo. (KISIL, 2012).

Kisil (2012) aborda a questão de que na psicose uma possibilidade seria se oferecer como Outro menos excessivo na transferência. Essa concepção parte da proposta que considera se colocar mediante esses sujeitos como alguém que não sabe de tudo, se apresentando, desse modo, como alguém que não oferece perigo. Nessa mesma lógica, a autora sugere que assumir a posição “assistente da criança” pode ser uma possibilidade mediante estes sujeitos.

A psicóloga, ao se permitir aprender com Adriano, está se utilizando da transferência como um recurso de intervenção. Sobretudo, conforme discute Munõz (2010, p. 89), está, de algum modo, investindo para que o psicótico tenha um lugar de protagonismo, o que “pode funcionar como um bom antídoto contra o excesso transferencial.” (MUNÕZ, 2010, p. 89). Embora na escola não se tenha a intenção de tratar, sabe-se que a transferência se estende a diferentes contextos, e as relações que se estabelecem na escola podem criar algumas marcas organizadoras.

No contexto escolar, a posição ocupada pelo professor pode ser determinante no processo de construção do conhecimento. E o professor, ao ocupar uma posição de suposto saber mediante essas crianças psicóticas, pode obstaculizar esse processo. Ocupar o lugar de saber na transferência pode equivaler a firmar-se na posição de Outro gozador. O saber na psicose está e deve permanecer, portanto, do lado do sujeito, uma vez que é ele quem sabe sobre as investidas do Outro (MUNÕZ, 2010).

² *Friv* é um conjunto de jogos on-line.

Mas, afinal, qual é a posição que o professor pode ocupar? Bernardino (2007) refere-se à posição de escuta como a que promove uma posição de esvaziamento do saber. Este esvaziamento do saber do professor torna-se fundamental, na medida em que proporciona à criança estabelecer alguma relação. Na perspectiva de Muñoz (2010), com essas crianças é preciso estabelecer uma amizade transferencial. Para a autora, amizade de transferência trata-se de um tipo de laço que determina o estabelecimento de vínculos e compromissos recíprocos. Para isso, Muñoz (2010) expõe que é preciso esvaziar o Outro e acolher o estrangeiro.

4.2.2 Ler, escrever e contar

Um dos principais objetivos dos professores de séries iniciais é o da alfabetização. É comum observar o desejo dos professores em relação a essa questão. Entretanto, nem todas as crianças caminham no mesmo ritmo. E, quando se trata de uma criança psicótica, o desafio é ainda maior, conforme já discutido ao longo deste trabalho.

O desejo por aprender conteúdos escolares não é algo que está sempre presente. Por outro lado, existe também o desejo do professor, que algumas vezes está obstaculizado, mediante as dificuldades impostas. A professora de Armando (sete anos) queixa-se de que a criança não consegue se alfabetizar. O grande desafio da professora é conseguir “motivá-lo” para aprender, uma vez que ele pouco se mantém em sala de aula e, quando está presente, pouco produz. O seu envolvimento com alguma tarefa dura alguns segundos, trocando de atividade com frequência. Nesse sentido, a alfabetização torna-se ainda mais distante para essa criança, uma vez que Armando se recusa a fazer o traçado da letra no papel, em troca de movimentos amplos como correr.

Para além de uma obrigatoriedade escolar, apostar na escrita e na leitura pode servir como um instrumento de reorganização subjetiva, bem como de organização da estrutura cognitiva. Partindo da premissa de reorganização subjetiva, Kupfer (2010) afirma que “escrever é fazer a dialética entre o desejo e a lei. Entre a gramática e estilo. Entre o eu e o sujeito. Entre o corpo e a letra” (KUPFER, 2010, p. 13).

A partir da escrita é possível fazer circular um sujeito do inconsciente barrado por uma lei, sendo a lei imposta pelo papel, lápis, linha do caderno, etc. A

apropriação da escrita também pode contribuir para a construção do corpo e suas bordas, ou seja, para o resgate do sujeito. Assim, a partir da escrita a criança pode enquadrar o gozo, bem como fazer emergir um sujeito.

De acordo com Kupfer (2013), o instrumento da leitura e da escrita tem um papel fundamental para estas crianças. Tanto a leitura quanto a escrita poderiam ser uma forma de proporcionar a elas uma chance de ingressar no campo simbólico.

Diante dos efeitos, muitas vezes avassaladores, da psicose sobre a inteligência, pode-se pensar que é possível oferecer a essas crianças uma segunda chance. Se não puderam subjetivar-se pelo ingresso no campo simbólico, o que se faz usualmente pela mão de um Outro *falante* – os pais – não seria possível tentar novamente pela mão de um Outro, digamos, *escrevente*? (KUPFER, 2013, p. 109).

A professora de Armando poderia servir como suporte à criança. Mas a questão é que, naquele momento, a professora estava tomada por angústias que a impediam disso. A saída que ela encontrou foi solicitar à psicóloga para fazer uma “escuta”.

Na sala da psicóloga, ao ser solicitado para produzir uma atividade (desenho), Armando bateu na mesa com um soco e gritou, “não sei! não sei! não sei!” Em seguida, foi questionado sobre o que ele saberia fazer? Ele responde que sabe os números. Então, ele tentou escrever os números de 1 a 80. Ele escreveu os números colados, sem espaço, como se fossem um número só: “0123456789”. Quando trocou a dezena e precisou colocar um número diferente, ou seja, quando precisou entender que depois do número 19 vem o 20, ele colocou no lugar 190, 191. Para Armando, depois do 9 vem o 0. Ele voltou à sequência inicial de 0123. Essa falha de Armando voltou a acontecer nas outras dezenas.

Para saber os números, assim como para ler e escrever, faz-se necessária uma série de operações psíquicas e cognitivas. Desse modo, para não colocar os números colados, Armando precisaria ter instaurado um corte, uma pontuação. Nas palavras de Balbo e Bergés (2003, p. 189), “é uma questão de prosódia, uma questão de música, de falta de corte”.

Para compreender que depois do número 19 vem o 20, ele precisaria ampliar a sua noção de diferença. Entretanto, o que se observa, até o momento, é que Armando acredita que sabe os números. E, de fato, até o 9 ele sabe a seu modo. E a partir do significativo número, algo de desejo se instaura em Armando, na medida

em que ele quis fazer esses números. Será que esse não seria um ponto de ancoragem com essa criança?

Certa vez, em meio à tarefa proposta pela professora, Armando saiu da sala e fugiu da escola. Foi parar em um supermercado a duas quadras da escola. Ele sabia ir até o local sem ajuda. Como essa criança, com todas as suas dificuldades, sabe ir até o supermercado?

É possível pensar na dificuldade desses alunos seguirem sentados em salas de aula, com livros, cadernos e uma grade curricular padrão. Entretanto, essas dificuldades podem revelar outro desafio, a do professor em propor aprendizagens de acordo com as possibilidades desses alunos. A professora de Armando questiona-se acerca de seu caminho com a criança, que muitas vezes se torna infrutífero. Ela propõe aprendizagem de conteúdos que parecem vazios de significado a alguém que parece não escutá-la. Entretanto, para Lajonquiére (1999), o processo de aprendizagem pode mesmo se tornar impossível se não se buscar um giro na prática escolar, na medida em que precisa prevalecer o ato educativo à mera aplicação de técnicas (LAJONQUIERE, 1999, p. 119).

Não existe uma técnica ou estratégia específica para essas crianças, tampouco um padrão típico de desenvolvimento cognitivo. Mas certos autores afirmam que algumas ilhas de inteligência se constituem, e alguns sinais de inscrições apontam uma direção no desejo, como é o caso do exemplo da inscrição dos números.

Armando sabe algo de números e sabe algo a respeito de localização. Nesse sentido, Vasconcellos (1996) menciona que essas crianças mantêm preservadas

ilhas de inteligência. Algumas dessas crianças até escrevem e fazem contas. Entretanto, são “habilidades” cognitivas desconectadas do afeto. Nesse sentido, são “conhecimentos” que não fazem laço social, não têm a função de comunicar-se ou de responder à demanda de alguém. (VASCONCELLOS, 1996, p. 51).

Essas ilhas de inteligência também podem ser observadas no caderno de Adriano. Em meio ao “caos”, diante da desorganização e da ausência de conteúdos contidos no caderno, surgem alguns indícios de uma capacidade para operar com questões de quantidade, percebidos através da realização de alguns exercícios matemáticos. Mas, para perceber essas ilhas de inteligência, o professor precisa ter um olhar atento aos pequenos detalhes.

Inicialmente, o que se observa é um caderno caótico, cheio de riscos e rabiscos, algumas folhas sujas e amassadas. Desenhos com formas indefinidas, tipo garatuja. Algumas folhas em branco, outras rasgadas e coladas. Algumas atividades disponibilizadas pela professora estavam coladas ao avesso e rabiscadas. Traçado sempre forte. O caderno não apresenta uma ordem espacial e tampouco temporal. De repente, as primeiras páginas do caderno estão com a data da metade do ano, expressando uma ausência nas aulas do aluno por longos períodos. Nas últimas páginas do caderno constam algumas datas que indicam que o aluno estava na sala de aula no início do período da aula. No entanto, o restante das páginas estava em branco. Ao escrever, não respeita as linhas do caderno. Escreve como se não houvesse linhas. Escreve seu nome “perdido” no meio da folha. Ao copiar do quadro, tenta esboçar algumas letras que se alternam em tamanhos: algumas grandes, outras pequenas; além disso, mesmo copiando do quadro, as palavras não fazem sentido. Por exemplo: “ao, ai, kemafia”. Escreve também algumas letras invertidas.

É comum observar nas crianças psicóticas certa desorganização. O caderno de Adriano pode ser compreendido nessa perspectiva. Tal desorganização é entendida por Kupfer (2003) como algo que provoca um discurso à deriva. Assim sendo, falta uma produção de sentido que amarre as palavras, uma vez que as palavras saem soltas ou misturadas umas às outras. (KUPFER, 2003).

A inteligência destas crianças apresenta-se com buracos por falta de ancoragem; ainda assim, ela existe e se estrutura. Quando a crise eclode, pode haver uma interrupção no desenvolvimento de suas funções intelectuais. Por isso, o que resta são as ilhas de inteligência. Portanto,

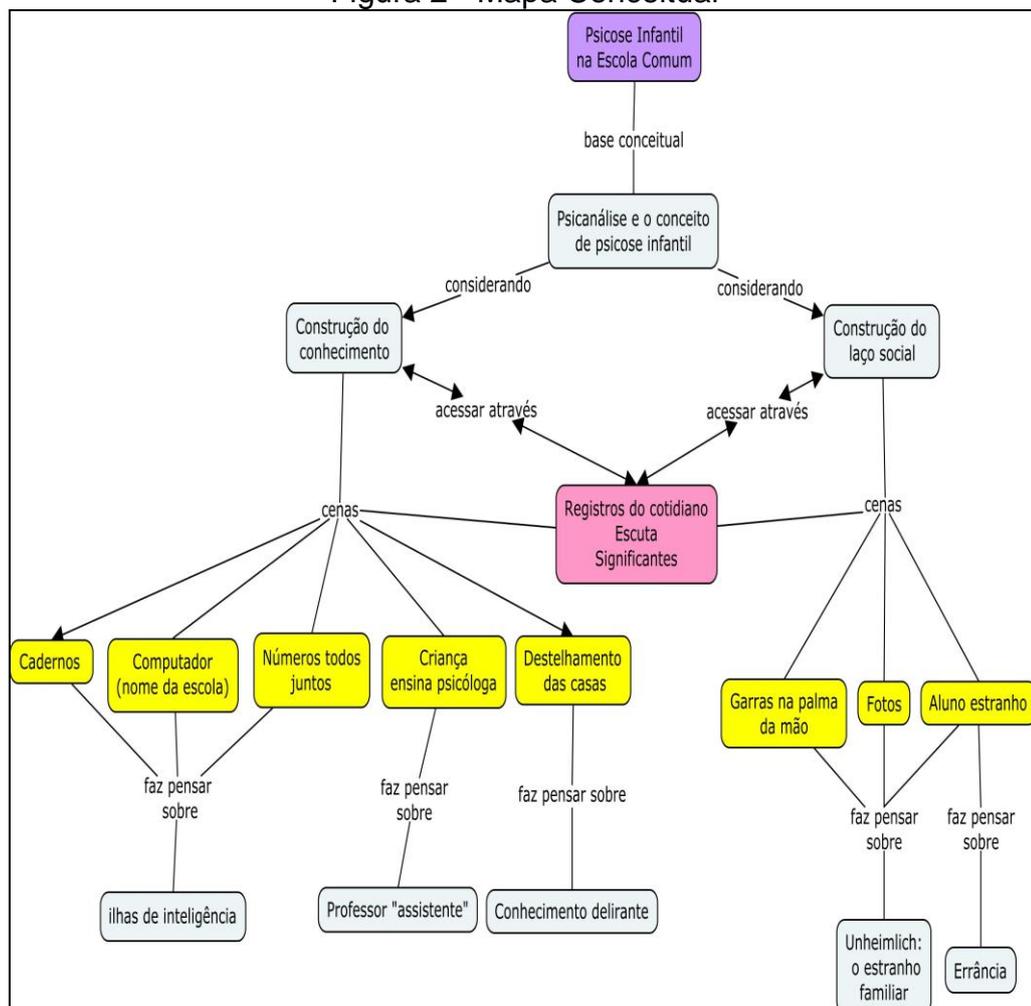
não se pode afirmar que os problemas no aprender decorrentes de uma estruturação subjetiva psicótica são problemas de aprendizagem. Mas, sem dúvida, um exemplo de conexão entre as vicissitudes de estruturação subjetivas e os problemas cognitivos. (KUPFER, 2003, p. 46).

Portanto, é possível pensar que há como construir conhecimento na psicose. Mas este conhecimento acontece de uma forma particular, uma vez que está fora do laço social. Na psicose, talvez o conhecimento estruture-se como uma forma de lidar com o Outro sem faltas.

Entretanto, mesmo que o conhecimento esteja fora do laço, a escola, os professores e os colegas podem vir a ocupar um papel importante neste processo. Nesse sentido, abre-se a possibilidade para pensar que o conhecimento e o laço social podem estar lado a lado.

Para finalizar, neste capítulo foi construído um mapa conceitual que pudesse contribuir, de alguma forma, para a compreensão do caminho percorrido até aqui. Este mapa, como é possível observar na Figura 2, coloca em evidência as cenas que permitiram pensar acerca da construção do conhecimento e do laço social na psicose infantil, bem como dos significantes que circulam no contexto escolar. No início do mapa tentaram-se dispor, de um lado, as cenas que se relacionam com a construção do conhecimento e, logo abaixo, os principais conceitos articulados às cenas. Do outro lado do mapa, tentaram-se dispor as cenas que se relacionam com a construção do laço social e, abaixo, os conceitos relacionados às cenas.

Figura 2 - Mapa Conceitual



Fonte: Elaborada pela autora (2018).

5 ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA PSICÓTICA: FINALIZANDO UMA ESCUTA

Este trabalho procurou analisar, a partir de registros do cotidiano escolar, algumas possibilidades na escolarização da criança psicótica. Tem-se por base que a escolarização diz respeito ao complexo processo que envolve diferentes aspectos relacionados à instituição escolar, dentre eles: sua organização, sua disposição, ações pedagógicas, os saberes escolares, as disciplinas, entre outros. (RIBEIRO 2015).

Nesse amplo leque, o presente trabalho teve como foco de investigação duas outras questões que se relacionam à escolarização e que são de interesse para a educação e para a psicanálise: o laço social e o conhecimento na psicose. Para chegar a essas reflexões, foi necessário, então, conceituar a psicose para então compreender seus efeitos. Para isso, o conceito de rejeição, desenvolvido por Freud, e o de forclusão, desenvolvido por Lacan, são fundamentais. Embora Freud tenha se dedicado a estudar as psicopatologias do cotidiano, foi Lacan, baseando-se em dois textos de Freud, quem sistematizou melhor a psicose. A partir da noção de forclusão do nome-do-pai, a psicose passou a ser entendida como uma posição subjetiva na qual o sujeito não pode responder quando uma situação especial exige o acionamento da lei do nome-do-pai. (KUPFER, 2013).

Para a constituição de uma psicose é preciso de alguns tropeços do sujeito em relação a sua passagem pela linguagem. Tais tropeços podem ocorrer caso falem referências balizadoras, denominadas por nome-do-pai. Na psicose há uma falha na inscrição do nome-do-pai, sendo que a ausência desse significante causa um furo no campo das significações.

Na psicanálise, algumas escolas divergem em relação ao diagnóstico da psicose na infância. Alguns acreditam que só é possível pensar em psicose após o sujeito passar pela adolescência. Bernardino (2004), entre outros autores, defende a ideia de uma psicose não decidida na infância. Tal posicionamento traz consigo a possibilidade de pensar em novas inscrições psíquicas para esse sujeito, as quais possam funcionar como organizadores psíquicos. Talvez esse posicionamento de uma psicose não decidida na infância seja uma saída para essas crianças que, por vezes, acabam enfrentando limitações pelas consequências de se receber um diagnóstico.

Calligaris (2013), entre outros autores que seguem Lacan, entende que não podemos considerar a psicose infantil da mesma forma que a do adulto. Nessa perspectiva, diferenciar a psicose infantil em relação a do adulto tornar-se importante para o estabelecimento de um diagnóstico, mesmo que provisório, de psicose na infância. Ainda, entender a psicose infantil igualmente à do adulto é desconsiderar a infância e seu tempo de desenvolvimento, uma vez que a criança ainda está em desenvolvimento e, para a construção de uma estrutura, precisa de tempo. Partindo disso, o autor buscou especificidades para a psicose na infância.

No cotidiano, é possível perceber que a criança que vem se constituindo como psicótica apresenta especificidades em relação a um adolescente e a um adulto psicótico. Nas séries iniciais, os alunos ainda são crianças pequenas e as demandas são diferentes. Todas as crianças ainda estão em processo de adaptação ao sistema escolar. O choro, a agressividade, a indisciplina, uma desorganização do material, uma inadequação, ainda são questões que cabem ao professor cuidar, sendo que as crianças ainda estão aprendendo a ocupar esse lugar de aluno. Portanto, as inadequações de uma criança psicótica destoam menos nesse início de vida escolar. Inclusive, é possível inferir que na infância torna-se difícil estabelecer essa possibilidade diagnóstica, pela dúvida que essas crianças causam. E a confirmação vem na adolescência e ou na adultez, momento que põe à prova a força das primeiras inscrições do sujeito.

Entretanto, por vezes, a organização, as regras e o funcionamento de algumas instituições podem resultar em obstáculos para essas crianças, talvez colocando-as em uma injunção fálica, na medida em que exigem um posicionamento deste sujeito que ainda não encontrou um ponto de ancoragem. Essas crianças ainda não possuem recursos suficientes para responder às demandas que lhes são impostas. Surgem, desse modo, alguns impasses em relação à inclusão dessas crianças no sistema escolar.

O primeiro entrave, algumas vezes, já se apresenta na chegada dessas crianças à escola. No momento inicial de conhecer a escola, existe uma preocupação em relação ao funcionamento desta criança, bem como a sua capacidade de aprender. Alguns questionamentos são feitos: Será que essa criança se adaptará a essa escola? Essa criança é tão estranha, será que a família compartilhou as dificuldades dela? Assim, tais questionamentos voltam-se ou para a criança ou para família e suas dificuldades.

E se a escola apontasse seus questionamentos para outra direção? Por exemplo: O que podemos fazer para que esta criança se adapte ao sistema escolar? Como podemos contribuir para que esta criança aprenda? Qual é o nosso papel nesse processo? Há que mudar algo no sistema escolar para que esta criança possa participar mais desse processo? Ou estar melhor nesse sistema?

Mas existem situações em que a criança já vem à escola com o diagnóstico de psicose ou Transtorno Global do Desenvolvimento, e a família compartilha essa informação com a escola. Entretanto, a palavra psicose tem uma representação diferente para cada sujeito que a escuta, e nem sempre traz benefícios para a escolarização dessa criança. E, no contexto escolar, como fica essa representação? Desde os momentos iniciais da criança na escola já existe uma tentativa de avaliar a criança, no que se refere a sua capacidade de aprender e de se integrar ao sistema escolar, uma vez que primam pelo bom enquadramento escolar. Parece que ainda há um discurso que deseja a vigilância, a disciplina, o controle e a segregação. Assim, surgem alguns rótulos direcionados à criança. E, caso esse “pseudo diagnóstico” seja desfavorável, é comum que não se encontre muito interesse na permanência dela na escola, uma vez que, conforme Kupfer (2013), se acredita que não há muito que fazer por estas crianças.

Nesses primeiros momentos, a criança já ocupa um lugar no cenário escolar. É comum observar que o lugar que a criança psicótica ocupa é aquele destituído de um saber, ou talvez aquele da criança estranha que fica excluída por ser estranha. Se assim for, o lugar que essa criança ocupa na escola não é o mais favorável para a escolarização, uma vez que se trata de uma criança que foge da tão desejada normatização. Ou seja, ao mesmo tempo em que essa criança se torna o público prioritário para a “normatização”, por vezes ela fica fora, perambulando pela escola e sendo rotulada como a criança que não tem solução.

Ao longo desta dissertação, foi possível pensar na criança psicótica enquanto um estranho ao discurso escolar. Mas quem endereça esse lugar para a criança é a escola, sendo que esse lugar de estranho pode ser desorganizador para ela. Entretanto, ao mesmo tempo em que a criança psicótica é estranha ao discurso, ela também pode buscar pontos de referência identificatórios. Mas, para isso, é preciso se permitir aprender com a criança. Assim, a criança poderá se deslocar da posição de objeto para uma posição de sujeito. O educador, nessa perspectiva, precisa sair da posição de mestre detentor do saber.

Kupfer (2013) lembra-nos de que, para as crianças psicóticas, o Outro tampouco está barrado e, por isso, esse Outro a ameaça constantemente com seu desejo voraz, invasivo e não castrado. É justamente por isso que essa criança busca castrar o Outro “na marra”. Busca no real do corpo inaugurar uma ordem simbólica. Talvez seja aqui que o psicólogo/psicanalista possa contribuir no meio educacional, no sentido de servir como suporte aos professores diante desse excesso pulsional dirigido ao professor, que causa perplexidade e rejeição em relação a essas crianças.

Outra questão que causa dificuldade por parte do professor se refere à pouca curiosidade delas em relação aos conteúdos propostos. Mais uma vez, essas crianças fazem um “furo” no saber do professor. E este, por sua vez, tende a perder elementos que o apoiam, tais como o conteúdo programático e as estratégias pedagógicas, uma vez que ambos passam a não servirem para essas crianças, precisando ser adaptados. A curiosidade destas crianças é parcial. Enquanto alguns se interessam por computadores, outros preferem os números. E ainda existem aqueles que constroem um conhecimento delirante, amparado em outra lógica, não fálica, de difícil compreensão e intervenção por parte do professor. Por outro lado, o professor precisa estar atento a esses pequenos detalhes e às estratégias que a criança utiliza para, desse modo, permitir que ela construa algo. É por tais vias que essas crianças podem criar seu próprio referencial simbólico. Elas constroem um referencial próprio que serve como suporte psíquico ao sujeito, uma vez que tem efeitos em sua organização psíquica.

Jerusalinsky (1997) considera como um grande desafio ensinar para quem não instalou tal curiosidade ou que tem uma curiosidade parcial. Para trabalhar com essas crianças, o autor sugere a necessidade de um professor especializado. Nessa perspectiva, ele acredita que a figura da escola pode ser importante para o trânsito dessas crianças, servindo como um signo de reconhecimento de circular pelo meio social. O autor também acredita que a escola precisa ter um projeto de transmissão da cultura específico, que tenha uma definição em relação às expectativas quanto às suas aprendizagens.

Por outro lado, existem situações mais graves em que não se instaurou a curiosidade parcial, nas quais não se tem a inscrição de marcas que possam servir de referência a essas crianças. Nesses casos, Jerusalinsky (1997) defende a ida dessas crianças a uma escola especializada em psicose. Embora se acredite que a

escola especializada pode ser uma forma de segregação, o autor assegura que o efeito terapêutico da inclusão está presente, por meio de suas práticas e atividades, podendo funcionar como um trampolim para uma escola regular.

Entretanto, vale ressaltar que o texto em que Jerusalinsky defende a ida dessas crianças à escola especial foi produzido em 1997 e, portanto, trata-se de um texto construído antes das mudanças na legislação sobre a inclusão. Kupfer (2013), por sua vez, utiliza-se desse posicionamento do autor para argumentar acerca das dificuldades de as crianças psicóticas permanecerem na escola regular. Nesse sentido, ela refere que as experiências europeias podem servir como exemplo das tentativas feitas no intuito de manter as crianças psicóticas em classes regulares. Porém, tais experiências não foram bem sucedidas, uma vez que as escolas regulares acabavam criando classes especiais, visto que o convívio com essas crianças era insustentável. Portanto, em virtude de experiências como a citada, há autores que defendem a ida das crianças psicóticas para uma escola especial própria. (KUPFER, 2013).

Há, ainda, quem defenda a escola especial em casos muito particulares. Na prática, cada vez menos as crianças estão sendo direcionadas a essas escolas. Nesse sentido, é possível pensar que a ida dessas crianças, seja à escola especial ou não, pode auxiliar a criança em sua retomada da estruturação perdida. E, sobretudo, garantir a ela um lugar na escola, enquanto aluno e criança. Escola é entendida aqui como discurso social, que oferece às crianças leis, ordens e que tem um simbólico que a rege. A escola para essas crianças pode fazer algum efeito “terapêutico”, de forma que algumas potencialidades dessas crianças podem ser conservadas e até ampliadas.

A escola pode proporcionar a essas crianças a busca de uma inserção no laço social, apesar de toda estranheza que uma criança psicótica pode vir a causar, seja nos colegas ou nos professores. Dito de outro modo, essas crianças apresentam alguns comportamentos bizarros, conforme já mencionado. Mas, mesmo dessa forma um tanto diferente, essas crianças se expressam a seu modo, uma vez que estão inseridas na linguagem. E, por estarem na linguagem, há a possibilidade de inserção de outras crianças neste interjogo. Talvez, na sua forma particular, a criança psicótica passa a se inserir minimamente em situações que acontecem no convívio com o outro.

São crianças muitas vezes sozinhas. E, à medida que elas crescem, ficam mais solitárias ainda, e o único lugar que lhes cabe é o de estranho. É um lugar que, na maioria das vezes, está do lado de “fora” e que causa rejeição. Mas o estranho também pode estar “dentro”. Não é raro observar pessoas com graves dificuldades se inserirem relativamente bem em algumas atividades, podendo ser as mais variadas possíveis. Não existe um padrão de atividades para essas crianças. Mas talvez aquelas em que eles possam pesquisar, inventar, criar e se expressar a seu modo, sejam as preferidas deles. Dito de outro modo, pode ser na música, na pintura, nos esportes, na contação de histórias ou, quem sabe, entre tantas outras atividades, por meio da sua produção “estranha”, elas consigam se inserir.

Mas talvez, para que esses sujeitos produzam algo, mesmo que estranho, é preciso permitir. Ou seja, deixar que se expressem a seu modo, para, a partir daí, construir alguma coisa. Cabe ao psicólogo/psicanalista ocupar o lugar de “secretário do alienado”, conforme conceitua Lacan (1955/1956), que é aquele que pode tomar aquilo que o psicótico diz ao “pé da letra”. Ou seja, o lugar do analista é aquele que testemunha e dá crédito ao que o psicótico diz. É o daquele que suporta aprender com esses sujeitos essa língua diferente. E, sobretudo, o lugar do analista é o de ouvir e legitimar o trabalho realizado por eles.

Entretanto, ocupar esse lugar também tem seus desafios. Talvez um deles seja o de se permitir ser estranho e ficar à margem do discurso. Nesse sentido, não repetir as punições impostas à criança psicótica em relação ao seu comportamento desapropriado representa não adentrar ao discurso do mestre. E o que cabe ao professor? A partir das investigações realizadas nesta dissertação é possível pensar que cabe ao professor um lugar de “assistente” da criança. Lugar de sujeito barrado que se permite aprender com essas crianças, que deseja conhecê-las melhor para assisti-las nas suas construções. No entanto, só é possível se aproximar dessas crianças estranhas – no sentido de estrangeiras –, quando o professor passar a olhar e reconhecer em si as suas dificuldades de se inserir na linguagem destas crianças.

Essa posição de “assistente”, muitas vezes, não faz parte do cotidiano escolar. É comum o professor posicionar-se como o detentor do conhecimento e endereçar o aluno para o lugar de ouvinte que está desprovido de conhecimento. Nesse cenário, o discurso do mestre é o mais presente. Algumas falas dotadas de certezas acerca da falta de interesse, bem como da dificuldade em aprender dessas

crianças, dão a sensação de uma tentativa por parte dos agentes escolares em estabelecer um tempo de aprendizagem ao aluno. Na verdade, esse tempo não é o do aluno, mas o do professor. E é aí que reside um dos impasses em relação à escolarização e a inclusão dessas crianças no sistema escolar.

Por outro lado, aquele lugar de exigir dessas crianças uma produção tão rápida e boa quanto às dos colegas não parece vir ao encontro da escolarização. Quando tais exigências fazem parte do discurso escolar, estamos diante de traços daquilo que Lacan (1972-1973/1982) nomeia por discurso capitalista, facilmente identificável nas escolas, principalmente nas instituições privadas, que primam pelo resultado como uma forma de mercantilização da educação. Os tão sonhados ou temidos resultados do ENEM como uma forma de divulgação da escola entram nesta perspectiva. E os alunos pagam caro por isso, uma vez que precisam ser competitivos o suficiente para garantirem uma boa classificação para a escola. E as crianças psicóticas, mediante esse discurso?

O discurso capitalista é um discurso que exclui o outro do laço social e sobretudo não faz laço social. Ele exclui porque o sujeito só se relaciona com os objetos. Ou seja, o psicótico não tem valor e nem lugar nesse discurso, uma vez que ele não corresponde às demandas da instituição. Quinet (2006) lembra-nos de que o discurso capitalista é um discurso sem lei, que obedece à lógica da forclusão e, portanto, trata-se de um discurso psicotizante, na medida em que tira o sujeito de outros laços sociais.

Outro efeito do discurso capitalista que opera na escola é o excesso de exigências por medicalização das crianças com dificuldades, dentre elas as psicóticas. Essas exigências como condição para o trabalho com essas crianças excluem-nas do laço social. Não é incomum a realização das famosas atas comprometendo os pais em medicá-las como condição de permanência na escola. Não se trata de se posicionar a favor ou contra a medicalização das crianças, mas refletir sobre esses discursos que estão presentes e que funcionam como suporte para a exclusão.

Foi visto, então, que o discurso capitalista não faz laço. E sabe-se que essas crianças têm dificuldades de se inserirem no laço social, uma vez que estão fora do discurso. Por outro lado, é inevitável deparar-se com esses diferentes discursos, mesmo que o psicótico esteja incluído em uma escola especial. Então, é possível assegurar ao psicótico um discurso que seja considerado ideal no contexto escolar?

Essas são questões que podem seguir em discussão para refletir acerca da escolarização dessas crianças e pensar, a partir disso, em alternativas.

Outra questão que pode servir como foco para futuras investigações é o desejo do profissional em trabalhar com crianças psicóticas. Nem todos os professores têm esse desejo, mas precisam se submeter a essa demanda. É aí que reside algo de perigo para ambos, professor e aluno. Por outro lado, exigir que os professores tenham o desejo de trabalhar com essas crianças parece perverso. Primeiro, porque não é possível “implantar” um desejo em alguém. Segundo, porque esses professores têm o direito às suas preferências. Ou seja, é a mesma lógica das situações em que se exige do aluno psicótico que ele tenha desejo por aprender determinados conteúdos.

Mediante tantos aspectos a serem olhados e investigados, este trabalho, na medida do possível, pode ampliar o leque de investigação, apontando para alguns caminhos. Tanto os questionamentos feitos no ensaio metapsicológico, quanto nestas considerações finais, são possibilidades para futuras investigações.

No que tange à questão da construção do conhecimento em situações de psicose infantil, este trabalho conseguiu propor algumas reflexões. Entretanto, essas reflexões poderiam ser mais aprofundadas em virtude dos impasses vivenciados por essas crianças diariamente. Necessita-se, também, de maior articulação entre tais investigações e o cotidiano escolar, de modo que o conhecimento produzido seja compartilhado. Que os agentes escolares possam se utilizar desses saberes e, assim, quem sabe, olhar para esses sujeitos com mais possibilidades.

O caminho trilhado ao longo desta dissertação permite pensar nas crianças psicóticas que conseguem, até certo ponto, estar em um ambiente escolar e fazer uso de algumas estratégias que lhes permitam aprender e conviver. Os psicóticos precisam explicar o mundo a sua maneira. Eles precisam armar uma explicação que possa esburacar o saber absoluto do Outro. É esse trabalho que dá condições do psicótico estabelecer laços sociais.

É possível aprender na psicose. Entretanto, tal capacidade nem sempre é compartilhável, uma vez que o conhecimento na psicose não faz laço social, tal como uma aprendizagem formal exige. Entretanto, isso não quer dizer que o psicótico não aprenda os conhecimentos “socialmente válidos”. E talvez eles aprendam aquilo que de fato lhes interessa. Nessa perspectiva, o seu interesse

pode estar direcionado a questões que sirvam para as suas empreitadas particulares.

O conhecimento na psicose estabelece-se de forma particular. Eles são capazes de aprender, em maior ou menor grau. Tal capacidade é nomeada por Kupfer e Petri (2000) como ilhas de inteligência, como já amplamente discutido nesta dissertação. Para ter acesso às ilhas de inteligência dessas crianças é preciso que se constitua algo da curiosidade.

Mas será que a escola, como está formatada hoje, consegue dar conta da aprendizagem dessas crianças? Consegue identificar tais ilhas? Sabemos que a escola é da ordem do coletivo, amparada em uma ordem fálica, organizada de modo a determinar o modo como o aluno deve aprender e que a criança psicótica não atende às expectativas por uma série de questões já mencionadas. Foi possível pensar também que o professor, algumas vezes, ocupa o lugar do mestre. E o aluno, por sua vez, ocupa o lugar de alguém que deve atender as demandas de uma faixa-etária.

Tendo como referência a escola enquanto espaço de construção do laço social, foi possível refletir sobre a convivência dessas crianças que apresentam prejuízos em sua constituição psíquica e, a partir disso, pensar nos diferentes significantes produtores, ou não, de um enlace social. Para isso, foi considerado que aquilo que insiste na fala de um grupo não deve ser tomado no âmbito da singularidade de um sujeito, mas como produto da rede discursiva que permeia todo o grupo. (BASTOS, 2010). Esse discurso traz algum saber, que é compartilhado e que pode não ser produtor de um enlace com a criança. Mais uma vez, se faz necessária a produção de novos saberes, para quem sabe emergir novos discursos.

Nessa perspectiva, a escuta dos discursos que circulam no cotidiano escolar parece que foi uma via que facilitou esta pesquisa, tendo em vista que pode servir como um instrumento, mas também como uma forma de intervenção. Ou seja, tendo em vista este método de pesquisa, que tem como objeto os significantes e estes são da ordem do inconsciente, ele só pode ser apreendido à luz do campo da experiência analítica.

Na pesquisa psicanalítica, há uma indissociabilidade entre a teoria e a clínica, ou a teoria e a prática. Nesse sentido, para Rosa (2004),

[...] o método é a escuta e interpretação do sujeito do desejo, em que o saber está no sujeito, um saber que ele não sabe que tem e que se produz na relação que será chamada de transferencial. O método psicanalítico vai do fenômeno ao conceito, e constrói uma metapsicologia não isolada, mas fruto da escuta psicanalítica, que não enfatiza ou prioriza a interpretação, a teoria por si só, mas integra teoria, prática e pesquisa (ROSA, 2004, p. 341).

A escuta e a atividade interpretativa não se restringem somente à situação de análise, abrindo o campo de estudo para outros contextos, como o escolar. Assim, embora o foco deste trabalho seja uma investigação através de uma escuta, foi possível perceber que tal escuta também pode provocar algumas reflexões no meio escolar, servindo como uma forma de intervenção.

O pesquisador que se aventurar na escolha pelo método de pesquisa psicanalítica precisará lidar com a imprevisibilidade da pesquisa, em virtude do inconsciente ser imprevisível. Então, se por um lado essa escolha tornou-se gratificante pela surpresa que o resultado da pesquisa causou, por outro foi necessário trabalhar com várias “vozes”: a do próprio inconsciente, a dos significantes que circulam na escola, a do orientador, bem como dos autores escolhidos. Para a construção do ensaio metapsicológico, o inconsciente do pesquisador tornou-se fundamental na apropriação do objeto de estudo da pesquisa. Pelo intermédio do inconsciente foi possível colocar-se de maneira ativa na construção do estudo, deixando-se levar pelo livre fluxo das ideias e lançado-se em direção a novas contribuições.

Por fim, é possível pensar que a pesquisa psicanalítica permitiu abrir para que novas reflexões e possibilidades de investigação sejam realizadas, tão necessárias mediante um tema tão carregado de estigma e preconceito. Talvez, a psicanálise tenha uma forma mais abrangente e ética de pensar acerca da criança psicótica, permitindo, através da sua escuta, romper e/ou provocar novas significações que funcionem de modo mais favorável a essas crianças.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Fernando. Questões epistemológicas e metodológicas em psicanálise. **J. psicanal.**, São Paulo, v. 39, n. 70, p. 105-131, jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01035835200600010007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2016.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual estatístico e diagnóstico de transtornos mentais - DSM - IV –TR**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ÀRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- BALBO, Gabriel; BERGÈS, Jean. **Psicose, autismo e falha cognitiva na criança**. Porto Alegre: CMC, 2003.
- BAPTISTA, Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BASTOS, Marise Bartolozzi; KUPFFER, Maria Cristina Machado. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas se autistas. **Estilos clin.** [online], v. 15, n. 1, p. 116-125, 2010.
- BERNARDINO, Leda Mariza.Fischer. **O diagnóstico e o tratamento das psicoses não-decidas**: um estudo psicanalítico. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Universidade Federal de São Paulo – USP, 2000.
- _____. **As psicoses não-decidas 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. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 28, n. 61, p. 111-119, abr./jun. 2010.
- BERLINK, Manuel Tosta. Considerações sobre a elaboração de pesquisa em psicanálise. In: _____. **Psicopatologia Fundamental**. São Paulo, Escuta, 2002.
- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. **As Relações**. Projeto Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: <<http://www.projetoincluir.org/ensino/relacoes/08-4-2018>>. Acesso em: 18 set. 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília. Centro de Documentação e Informação - Coordenação de Publicações, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 18 set. 2015.

CACCIALI, Paule. Por que é preciso instruir as crianças psicóticas? In: BERGÈS, Jean; BERGÈS–BOUNES, Marika; CALMETTES-JEAN, Sandrine. **O que aprendemos com as crianças que não aprendem?** Porto Alegre: CMC, 2008. p.103-117.

CALLIGARIS, Contardo. **Introdução à uma clínica diferencial das psicoses.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CAON, Jose Luiz. O pesquisador psicanalítico e a situação psicanalítica de pesquisa. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 7, n. 2, p. 145-174, 1994.

CAON, José Luiz. Retrato, auto-retrato e construção metapsicológica de Serguéi Constantinovitch Pankejeff, o “homem dos lobos”. **Pulsional: Revista de Psicanálise**, São Paulo, v. 13, n. 140, p. 22-44, 2000/2001.

CAZANATTO, Elenice; MARTTA, Margareth Kuhn; BISOL, Claudia Alquati. A Escuta Clínica Psicanalítica em uma Instituição Pública: Construindo Espaços. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 486-496, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000200486&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 nov. 2016.

CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem:** psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 183-196.

CHEMAMA, Roland; VANDERMERSCH, Bernard. **Dicionário de Psicanálise.** São Leopoldo: Unisinos, 2007.

D'AGORD, Marta Regina de Leão. Aprendizagem e método psicanalítico. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 147-161, 2010. Editora UFPR, 2010. Acesso em: 15 out. 2016.

DOR, Joel. **Introdução à leitura de Lacan:** O inconsciente estruturado como uma linguagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

DUNKER, Cristian Ingo Lenz. **Tempo e linguagem na psicose infantil.** 1996. 253 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Paulo, 1996.

_____. **A psicose na criança:** tempo linguagem e sujeito. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2013.

_____. Questões entre a psicanálise e o DSM. **J. psicanal.**, São Paulo, v. 47, n. 87, p. 79-107, dez. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352014000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 abr. 2018.

FÉDIDA, Pierre. A negação da deficiência. In: D'ÁVILA NETO, M. I. (Org.) **A negação da deficiência:** a instituição da diversidade. Rio de Janeiro, Achiamé/Socius, 1984. p.137-147.

FIGUEIREDO, Luís Claudio; MINERBO, Marion. Pesquisa em psicanálise: algumas idéias e um exemplo. **J. psicanal.**, São Paulo, v. 39, n. 70, p. 257-278, jun. 2006.

Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010358352006000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 jul. 2016.

FREUD, Sigmund. As neuropsicoses de defesa. In: **Edição standard brasileira das obras completas psicológicas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (1984). v. III.

_____. Observações adicionais sobre as neuropsicoses de defesa. In: **Edição standard brasileira das obras completas psicológicas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (1896). v. III.

_____. Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranoia. In: **Edição Standard Brasileiras de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (1911). v. XIX.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: **Edição Standard Brasileiras de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (1905). v. VII.

_____. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. In: **Edição Standard Brasileiras de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (1910). v. XI.

_____. Totem e Tabu. In: **Edição Standard Brasileiras de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (1913). v. XIII.

_____. O estranho. In: **Edição Standard Brasileiras de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (1919). V. XVII.

_____. Psicologia dos grupos e análise do ego. In: **Edição Standard Brasileiras de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago 1996 (1921). v. XVIII.

_____. O ego e o id. In: **Edição Standard Brasileiras de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago 1996 (1923). v. XIX

FREUD, Sigmund. Neurose e Psicose. In: **Edição Standard Brasileiras de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (1924). v. XIX.

_____. Esboço de Psicanálise. In: **Edição Standard Brasileiras de Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996 (1940). v. XXIII.

GONÇALVES, Simone de Fátima; TEIXEIRA, Antônio Márcio Ribeiro. Da paranoia do conhecimento à psicose: uma travessia teórica no texto de Lacan. **Ágora** (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 101-113, jun. 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982015000100101&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2016.

IRIBARRY, Isac Nikos. O que é pesquisa psicanalítica? **Ágora**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 115-138, jun. 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982003000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2016.

_____. **Ética, sublimação e aprendizagem heróica**: os três eixos fundamentais da experiência de tratamento psicanalítico. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2000.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise do autismo**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1984.

_____. Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem. **Boletim da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**: Psicose, v. 4, n. 9, p. 62-73, 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>. Acesso em: 30 maio 2016.

_____. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

_____. **O Livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011.

_____. A Escolarização de crianças psicóticas. **Estilos da Clínica**: revista sobre a infância com problemas. v. 2, n. 2, p. 72-95, 1997.

KISIL, Izabel Ramos de Abreu. **Como você sabe? O conhecimento e o saber na psicose infantil**. 174 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KUPFER, Maria Cristina M. **Educação para o futuro**: Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2013.

_____. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, ano II, n. 2, 1997.

_____. Freud e a Educação, dez anos depois. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 1, n. 16, p. 14-26, 1999.

_____. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. *Educação e realidade*, v.35, n.1, p. 265-281, 2010.

_____. Freud e a educação : o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

_____; PETRI, Renata. Porque ensinar quem não aprende? **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000.

LACAN, Jacques (1957/1958). De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: _____. **Escritos**: Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1964). **O Seminário**. Livro 11 - Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

_____. (1955-1956). **O Seminário**. Livro 3 - As psicoses (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____. (1967). Notas sobre uma criança. In: _____. **Outros Escritos**. (M. D. Magno, trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. (1946). Formulações sobre causalidade psíquica. In: _____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1949). O estágio do espelho como formador do Eu tal como nos é revelada a experiência psicanalítica. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. (1956/1957). **O seminário** - livro 4. A relação de objeto. In: N. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

_____. **Da psicose paranoica em suas relações com a personalidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____(1962-1963). **O Seminário- livro 10**. A angústia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

_____. (1972-1973/1982). **O seminário** - livro 20: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1982.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **De Piaget a Freud**: para uma clínica do aprender. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LERNER, Rogério. Escolarização de crianças portadoras de distúrbios globais do desenvolvimento: dados e reflexões a respeito dos aspectos envolvidos. **Estilos da Clínica**, São Paulo, ano 2, n. 2, 1997. (Dossiê: Psicanálise e Educação) Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141571281997000200007&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jul. 2016.

MACHADO, Adriana Marcondes; PROENÇA, Marilene. (Org.). Psicologia escolar: em busca de novos rumos. In: KUPFER, Maria Cristina Machado. **Pré escola terapêutica “Lugar de Vida”**: um dispositivo para tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. São Paulo: Casa do psicólogo, 2010. p. 117-127.

MALCHER, Fabio; FREIRE, Ana Beatriz. Laço social na psicose: impasses e possibilidades. **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 119-133, jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982013000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 abr. 2018.

MARIOTTO, Rosa Maria Marini. Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 64, p. 35-48, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000200035&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 abr. 2018.

MELMAN, Charles. **Como alguém se torna paranoico?** Porto alegre: CMC, 2008.

MILLOT, Catherine. **Freud anti-pedagogo**. Rio de Janeiro, Zahar, 1987 [1979].

MUNÔZ, Nuria M. Do amor à amizade na psicose: contribuições da psicanálise ao campo da saúde mental. **Revista latino americana psicopatologia fundamental**, São Paulo, v. 13, n.1, p. 87-101, mar. 2010.

NASIO, Juan-David. **Os grandes casos de psicose**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

NOGUEIRA, Luiz Carlos. Pesquisa em Psicanálise. **Psicologia USP**, v. 15, n. 1/2, p. 83-106, 2004.

PETRI, Renata. **Psicanálise e Educação no tratamento da psicose infantil**: quatro experiências institucionais. São Paulo: Anablume, 2003.

_____. Os impasses psíquicos na contemporaneidade e suas implicações no processo de ensino/aprendizagem. **Formação de profissionais e a criança-sujeito**, v. 7, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032008000100072&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 30 out. 2016.

QUINET, Antonio. **Psicose e laço social**: esquizofrenia, paranoia e melancolia. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

RAHME, Mônica. Transmissão e laço social. **Psicanálise, educação e transmissão**, São Paulo, v. 6, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100056&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 30 out. 2016.

RIBEIRO, Jorge A. R. Momentos históricos da escolarização. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2015.

RODRIGUES, Ana Cabral et al. Psicanálise, saber e conhecimento. **Rev. Dep. Psicol.**, UFF, Niterói, v. 17, n. 2, p. 99-108, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2016.

ROSA, Miriam. D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-estar e Subjetividade**. v. 4, n. 2, p. 329-348, 2004.

ROUDINESCO, R. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

RUBSTEIN, Edith Regina. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar**: entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SIMANKE, Richard Theisen. **A formação da teoria freudiana das psicoses**. Rio de Janeiro: 34, 1994.

SOLER, Colette. **O inconsciente a céu aberto da psicose**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

SILVA, Saimonton Tinoco da. As implicações da psicose infantil na/para o processo de ensino aprendizagem. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. 2007, Londrina, **Anais...** Londrina: UEL, 2007.

SILVEIRA, Viviane Fernandes. **Os sons de Nicole**: ensaio metapsicológico sobre a modulação da voz na situação psicanalítica de tratamento através da operação do transitivismo. 2003. 147 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Porto Alegre, 2003.

SHORN, Solange Castro. A escolarização de crianças psicóticas: limites e possibilidades. **Psicanálise, Educação e Transmissão**, São Paulo, ano 6, 2006. Disponível em:

<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100068&lng=en&nrm=abn>. Acesso em : 22 jul. 2016.

TAVARES, Leandro Anselmo Todesqui; HASHIMOTO, Francisco. A pesquisa teórica em psicanálise: das suas condições e possibilidades. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 166-178, jul.-dez. 2013.

VASCONCELLOS, Flávia. Da estereotipia ao significante: movimentos a partir de um tratamento em instituição. **Estilos da Clínica**, São Paulo, ano 1, n. 1, 1996. (Dossiê: Psicoses e Instituição).

VASQUES, Carla Karnoppi. Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua

constituição psíquica. **Ponto de Vista**: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 9, p. 25-36, jan. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20422>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

_____. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VASQUES, Carla Karnoppi; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação dos sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento: traços e circunstâncias. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2015.

VOLNOVICH, Jorge. **A psicose na criança**. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará, 1993.

VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 9, n. 16, p. 92-101, 2004.

_____. Educação inclusiva e psicopatologia da infância. In: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa Maria M; VOLTOLINI, Rinaldo. **Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015. p 187-209.