

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fátima Lucília Vidal Rodrigues

**SINGULARIDADES NO PROCESSO DE ESCRITA DE
SUJEITOS EM ESTRUTURAÇÃO PSICÓTICA**

Porto Alegre
2009

Fátima Lucília Vidal Rodrigues

**SINGULARIDADES NO PROCESSO DE ESCRITA DE
SUJEITOS EM ESTRUTURAÇÃO PSICÓTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Margareth Schaffer

Linha de Pesquisa: Ética, Alteridade e Linguagem na Educação

Porto Alegre
2009

Ao Leonardo

QUERO AGRADECER...

A *Margareth Schäffer* pelo carinho da acolhida, incentivo em continuar e solidariedade nos momentos difíceis. Mais que uma orientadora, uma amiga que soube usar da palavra e do silêncio ao longo da nossa caminhada. “Muito agradecida” por me transformar na professora que sou hoje.

A *Amaralina Miranda de Souza, Simone Rickes e Claudia Cisiane Benetti* pelas contribuições trazidas no momento da qualificação do projeto e pela escuta das letras que resultou no que foi possível transformar de lá para cá.

A *Adriana* pela revisão dedicada e solidariedade.

Ao *Mateus, Marcos, Lucas e seus familiares* pelas horas de aprendizagem que passamos juntos.

A *minha família* pelo apoio nas horas de extremo trabalho e incentivo para não desistir de encontrar espaços para produzir esta tese.

Ao *Langone* pelo carinho atento e companheirismo.

Ao *Pedro e Luiza* simplesmente por existirem e servirem de motivação em minha vida.

À *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* por me dar condições de desfrutar de um espaço onde o pensar sobre e junto com os professores e alunos foi uma constante.

*[...] Construa-me uma ponte, construa-me uma ponte,
E, por favor, não demore muito.
[...] tudo o que preciso é ter uma ponte,
Uma ponte construída de mim até você.
McKean*

Não é certo que haveria palavra sem escrita.
Jacques Lacan

RESUMO

Esta tese de doutorado, que toma como referência central as elaborações teóricas no âmbito da linha de pesquisa “Ética, Alteridade e Linguagem na Educação”, tem como questão-problema a seguinte pergunta: Como se constituem as singularidades na produção escrita de sujeitos em estruturação psicótica, as quais devemos considerar quando pensamos a intervenção pedagógica? O objetivo principal é investigar e problematizar como se constituem as singularidades no processo de escrita dos sujeitos em estruturação psicótica, a partir do material empírico e à luz das teorias. Para tal investigação, três sujeitos-autores foram acompanhados de forma qualitativa, seguindo o procedimento metodológico do estudo de caso. O primeiro, por oito anos, o segundo, por um ano e o terceiro, por dois anos. Considerando os sujeitos desta pesquisa, a hipótese principal de trabalho é que há singularidades que devemos considerar na intervenção pedagógica e que, dependendo da lente utilizada para olhar os sujeitos em estruturação psicótica, encontram-se ou não, singularidades pertinentes a uma intervenção pedagógica comprometida com este saber-fazer tão singular. Logo, supõe-se que, a partir da psicanálise, pode-se descrever como essas singularidades se constituem e que o resultado deste trabalho pode servir para apontar questões e ajudar a qualificar a prática pedagógica nas escolas. O recorte teórico-bibliográfico se dá a partir das obras de Jacques Lacan e seus seguidores, identificando as fontes bibliográficas, compilando as informações importantes e cotejando-as com os dados empíricos, possibilitando movimento às proposições da pesquisa. As singularidades de escrita dos sujeitos acompanhados podem ser distribuídas em dois blocos: *a escrita endereçada ao outro e ao Outro* – a escrita com caráter suplementar e não complementar; as cartas como possibilidade de endereçamento ao outro/Outro; o que retorna do que se escreve – o efeito de se ouvirem; as metáforas, metonímias, holófrases, anáforas e neologismos, e *a escrita como potencializadora de si mesmo* – as peculiaridades que envolvem as questões relacionadas com o nome próprio; “o escrever sobre o escrever” – a letra sobre a letra; a singularidade da pontuação; o uso preferencial da letra caixa alta; as listas. Trabalhar com as singularidades de um dos objetos de conhecimento tão caros à escola, com sujeitos que há pouco tempo se encontravam fora dela, exige um contexto histórico e político favorável. Atualmente vive-se sob a égide da inclusão, um paradigma que apregoa a adaptação da sociedade e das instituições às particularidades de cada aluno. Uma escola, de fato, para todos. Esse contexto refuta, ao menos em seus dispositivos legais e nas políticas públicas de educação brasileira, qualquer movimento que exija um condicionamento do sujeito às instituições e modelos existentes. Esta tese defende que há uma real possibilidade de oferecermos, como professores, condições para que todos os alunos das nossas escolas aprendam.

Palavras-chave: Psicose. Singularidades da escrita. Inclusão.

RÉSUMÉ

Cette thèse de Doctorat prend comme référence centrale les élaborations théoriques dans le domaine de l’Ethique, Altérité et Langage dans l’Education et a comme question-problème le suivant: Comment sont constituées les singularités dans la production de l’écriture par des sujets structurés psychotiquement, lesquelles on doit considérer quand on pense à l’intervention pédagogique? Le but principal, c’est faire des investigations et se poser des questions sur comment sont constituées les singularités dans le procès d’écriture des sujets en structure psychotique, à partir de recherches empiriques et théoriques. Pour ça, trois sujets-auteurs ont été accompagnés d’une façon qualitative, suivant le procédé méthodologique d’étude de cas. Le premier, pendant huit ans; le deuxième par une année; et le troisième, pendant deux ans. Considérant les sujets de cette recherche, l’hypothèse principale de travail c’est qu’il y a des singularités qu’on doit considérer dans l’intervention pédagogique et selon l’approche utilisée pour regarder les sujets en structure psychotique, on peut rencontrer, ou non, des singularités pertinentes vers une intervention pédagogique engagée à ce savoir-faire si singulier. Donc, on suppose qu’à partir de la psychanalyse, on peut décrire comment ces singularités se sont constituées et que le résultat de ce travail peut servir à signaler des questions et aider à qualifier la pratique pédagogique aux écoles. La découpe théorique et bibliographique de ce travail a été faite à partir des oeuvres de Jacques Lacan et de ses disciples. On a identifié les sources bibliographiques, compilé les informations importantes et on a comparé celles-ci avec les données empiriques, ce qui a possibilité le mouvement de propositions de la recherche. Les singularités de l’écriture des sujets accompagnés peuvent être distribuées en deux blocs: l’écriture adressée à l’autre et à l’Autre_ l’écriture avec un caractère supplémentaire et pas complémentaire; les lettres comme des possibilités de s’adresser à l’autre/Autre; ce qui revient de ce qu’on écrit_ l’effet de s’écouter; les métaphores, métonymies, holophrases, anaphores et néologismes; et l’écriture comme la potentialité de soi même_ les particularités qui entourent les questions du nom propre; “l’écrire sur l’écrire”_ la lettre sur la lettre; la singularité de la ponctuation; l’usage préférentiel des majuscules; les listes. Travailler avec les singularités d’un savoir si cher à l’école, avec des sujets qui avant étaient dehors de ses murs, exige un contexte historique et politique favorable. Aujourd’hui on vit sous l’égide de l’inclusion, un paradigme qui prêche l’adaptation de la société et des institutions aux particularités de chaque élève. Une école vraiment pour tous. Ce contexte réfute, au moins dans ses dispositifs légaux et dans ses politiques publiques d’éducation brésilienne, n’importe quel mouvement à fin de conditionner le sujet aux institutions et modèles existants. Cette thèse défend qu’il existe une réelle possibilité d’offrir, en tant que professeurs, des conditions où tous les élèves puissent apprendre.

Mots-clefs: Psychose. Singularités de l’écriture. Inclusion.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DE TESE: O CORPO TRAÇADO A TRAÇOS ESCRITOS	16
3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, POLÍTICAS PÚBLICAS E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO..	24
3.1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O CONTEXTO ESCOLAR NO QUAL A TEMÁTICA ESTÁ INSERIDA	27
3.2. O CONTEXTO LEGAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL E NO MUNDO	33
3.3. A INCLUSÃO DOS SUJEITOS QUE VIVEM A INTENSIDADE DA FORACLUSÃO.....	37
4. INTERLOCUÇÕES ENTRE O CAMPO TEÓRICO E O CAMPO EMPÍRICO	46
4.1. PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO. NOVAMENTE A PERGUNTA.....	47
4.2. A ESCOLHA PELA TEORIA LACANIANA ACERCA DAS PSICOSES	49
4.3. HISTÓRIAS SUSTENTADAS PELA PSICANÁLISE - DESCRIÇÃO DOS CASOS MATEUS, MARCOS E LUCAS	60
4.3.1. <i>Mateus - Descrição do primeiro aluno acompanhado.....</i>	<i>60</i>
4.3.2. <i>Marcos - Descrição do segundo aluno acompanhado</i>	<i>66</i>
4.3.3. <i>Lucas - Descrição do terceiro aluno acompanhado.....</i>	<i>72</i>
4.4. PROBLEMATIZAÇÃO DE ALGUMAS SINGULARIDADES NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS SUJEITOS-AUTORES	77
4.4.1. <i>A escrita endereçada ao outro e ao Outro</i>	<i>78</i>
4.4.1.1. A escrita tem caráter de complementaridade e não de complementaridade.....	78
4.4.1.2. As cartas como possibilidades de endereçamento ao outro/Outro.....	80
4.4.1.3. O que retorna do que se escreve – o efeito de se ouvirem.....	85
4.4.1.4. Metáforas, metonímias, holófrases, anáforas e neologismos.....	88
4.4.2. <i>A escrita como potencializadora de si mesmo</i>	<i>92</i>
4.4.2.1. As peculiaridades que envolvem as questões relacionadas com o nome próprio	92
4.4.2.2. “O escrever sobre o escrever” – A letra sobre a letra	94
4.4.2.3. A singularidade da pontuação	97
4.4.2.4. O uso preferencial da letra caixa alta	99
4.4.2.5. O que se lista quando se lista	100
4.4.3. <i>Sobre as escolhas</i>	<i>102</i>
4.5. FRAGMENTOS DESCRITIVOS DE UMA PRÁTICA COM SUJEITOS EM ESTRUTURAÇÃO PSICÓTICA.....	104
4.5.1. <i>Stop King</i>	<i>105</i>
4.5.2. <i>O que se pode contar</i>	<i>117</i>
4.5.3. <i>O que se pode desenhar.....</i>	<i>130</i>
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXOS	150

1. INTRODUÇÃO

*Conto ao senhor é o que eu sei e o senhor não sabe;
mas principal quero contar é o que eu não sei se sei, e
que pode ser que o senhor saiba.
Riobaldo
(in Grande Sertão: Veredas de João Guimarães Rosa)*

Um momento de escrita, um momento de leitura, um novo redobrar sobre a escrita e a espera do retorno da leitura do outro, uma nova construção, uma nova descoberta sobre o já dito, já escrito. Esta tese traz o diálogo com o outro, a entrega à escuta no momento da defesa do projeto de qualificação e o resultado de uma reescrita cunhada pelo outro e com o outro. Trago aqui o que foi possível elaborar a partir das interrogações construídas na observação, acompanhamento e análise das produções dos sujeitos desta tese.

Minha experiência acadêmica na educação especial se iniciou ainda no primeiro ano do mestrado. Aos 14 anos realizei meu estágio de observação com dois alunos surdos em sala de aula. Decidi ali que queria trabalhar com alunos que tivessem, notadamente, uma marca singular no processo de ensino e de aprendizagem. Minha

formação foi basicamente em Piaget e nos processos fonéticos e silábicos de alfabetização. No curso de graduação em Educação Especial (1988-1991/UFSM) iniciei minhas leituras no campo histórico-cultural. Conheci autores ligados às duas escolas construtivistas, por um lado, Vygotsky, Leontiev, Luria, para citar alguns, e por outro, pensadores ligados à epistemologia Piagetiana, especialmente à teoria do sistema de representação de escrita de Emilia Ferreiro e seguidores. Nesse momento, tornara-me uma curiosa da escrita, mas ainda não a ponto de transformar essa curiosidade em questão de pesquisa. Vislumbrava claramente a diferença teórica dos construtivistas em relação aos aprioristas e empiristas e reconhecia os autores que problematizavam o avanço de Vygotsky em relação a Piaget. Minha trajetória nesse momento foi pautada pelos paradigmas do marxismo e do estruturalismo, os quais representavam os cânones da década de oitenta do século XX.

Em 1995, fui aprovada no concurso público para a prefeitura de Porto Alegre e comecei a minha experiência institucional com crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais/específicas. Segundo Skliar (2004, p.113), “a linguagem da designação não é, nem mais nem menos, que uma das típicas estratégias coloniais para manter intactos os modos de ver e de representar os outros e assim seguir sendo, nós mesmos, impunes nessa designação e imunes em relação à alteridade”. Apesar das inúmeras expressões e termos utilizados para designar o outro e de concordar com Skliar, paradoxalmente, também reconheço que há uma mudança histórica e paradigmática na utilização da expressão “necessidades educacionais especiais”. Na prefeitura de Porto Alegre acompanhei, como professora, a implementação e implantação das Salas de Integração e Recursos (a palavra integração era um forte reflexo do paradigma integracionista, ainda muito forte à época). A compreensão de salas de recursos era e é a de um dispositivo de atendimento pedagógico, avaliação, formação de professores e prática interdisciplinar e não apenas de atendimento estrito às necessidades especiais dos alunos. Minha formação, até então, tinha um caráter generalista em educação especial, e comecei a ser atravessada pelos paradigmas éticos da inclusão e fui, assim, construindo, a partir da prática empírica, questões para o mestrado. Foi nesse momento que minha curiosidade em torno da escrita se encontrou com a minha experiência com alunos com deficiência e, especialmente, com transtornos globais do desenvolvimento.

Entrei para o mestrado em educação na UFRGS e assim qualifiquei minhas leituras e construí a tessitura de minha prática de pesquisa. A questão teórica nesse momento se constituiu na seguinte questão: *Entre as escritas que cobrem o papel e a escrita da Lei há um espaço intervalar que comportaria um sujeito tentando armar uma possibilidade de existência?* Autores como Jacques Lacan, Michel de Certeau, Derrida, Jakobson, Saussure, Babha me ajudaram a alcançar o objetivo da minha dissertação. Nesse momento comprovo o fato de a diferença provocar mudança e movimentar os lugares fixos que fixam a nós mesmos nos lugares de saber sobre o outro (RODRIGUES, 2003). Esse período de formação foi marcado por uma leitura das obras dos autores citados acima e pelas intervenções da minha orientadora.

Segundo Lacan (1975-1976, p. 66) “[...] é por pedacinhos de escrita que se entrou no Real, a saber, que se cessou de imaginar”. Sabemos que nossa maior contribuição aos alunos com uma estruturação psicótica é dar condições para que eles consigam abrir brechas no engolfamento provocado pelo imaginário. Acredito na potência (com uma breve alusão ao conceito deleuzeano) do professor e na sua capacidade de fazer a diferença e legitimar a inclusão. Os sujeitos da minha dissertação e tese precisam de alguém que teça os fios que acessam o social da escola, logo, do outro. Minha intenção com este trabalho é contribuir para o debate acerca de uma nova escola que está se construindo a partir de um olhar diferente sobre os procedimentos, constituição psíquica, cultural e social dos alunos que nela estão sendo matriculados.

O conceito de necessidades educacionais especiais e, especialmente, o conceito tripartido dos três D (dificuldades, deficiências e desvantagens) discutido a partir das elaborações teóricas de pensadores brasileiros, como Mazzota (1996), Mantoan (1997), Sasaki (1997), Baptista (2002), Glat (2005), Januzzi (2006), e suas diferentes abordagens de temas polêmicos apoiados em autores clássicos, documentos internacionais e nacionais das políticas públicas em vigor trazem-nos elementos para uma transformação ética e de conhecimento sobre os alunos nessa nova realidade. Esse conceito tem um caráter amplo e abrange um número de alunos muito grande em nossas escolas. Segundo o ministério da educação pode ser definido da seguinte forma:

Pessoas que apresentam significativas diferenças físicas, sensoriais, intelectuais, psíquicas, bem como, altas habilidades/superdotação,

decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter temporário ou permanente, e que de alguma forma, na interação dinâmica com os fatores sócio-ambientais, resultem em necessidades singulares no ambiente escolar. [...] crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; de população distantes ou nômades; de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais; e, ainda, de outros grupos desfavorecidos podem ser consideradas pessoas com necessidades especiais. (MEC, 1994)

Desde o final da década de oitenta do século passado até hoje temos visto se configurar um movimento social que tem como objetivo receber todos os alunos na escola. Os novos marcos mundiais delimitam um novo século: mais ético, mais justo, mais impregnado pela diferença e pela solidariedade mundial. O próximo passo é garantirmos o reconhecimento das suas e das nossas singularidades para vivermos, de fato, num mundo melhor. É nesse contexto que defendo a importância da apropriação de uma ética psicanalítica pela educação, ou seja, do reconhecimento do sujeito e do outro na constituição e na construção de saberes pedagógicos.

A relevância e a importância em estudarmos uma temática relacionada com a psicose e a escola estão na necessidade de repensarmos a nossa prática pedagógica. Uma prática que deve estar preocupada com a singularidade das diferentes aprendizagens que têm tido espaço na escola para aparecerem. Muitos trabalhos de pesquisa já foram feitos, no sentido de questionar e discutir a educação inclusiva e suas derivações, no campo da educação, e muitas, no campo da psicologia, já se defrontaram com a questão da psicose e da institucionalização e entrada na escola. O objetivo que faz borda a este estudo é contribuir para que mais professores tenham elementos para entender e repensar sua prática pedagógica com sujeitos em estruturação psicótica e, às vezes, com funcionamento autístico. Eles estão na escola para que esta não só dê condições para que o laço social aconteça, mas também para que estes alunos potencializem suas aprendizagens e sejam apresentados aos objetos de conhecimento.

O objeto em questão neste trabalho é a escrita do sujeito psicótico na escola que, não raro, é submetida a um certo *tratamento pedagógico*, fazendo com que ela seja corrigida e modelada diversas vezes antes de ser apresentada ao outro. Vários modelos e fórmulas acerca da escrita já foram criados, ora aprioristas ou empiristas (chamados associacionistas), ora construtivistas ou interacionistas (chamados construtivistas e sócio-construtivistas). Minha trajetória de pesquisa até aqui serviu para desconstruir algumas certezas trazidas das formações acadêmicas anteriores sobre como se aprende a escrever. Considerando os alunos com uma estruturação psicótica

percebemos que algumas certezas são questionáveis. Apenas para exemplificar: sempre pensamos que algumas questões do pensamento são importantes, como o desenho esquemático e a necessidade de hipóteses pré-operatórias ou operatórias concretas para escrever, considerando Piaget.

Para entendermos como chegamos à discussão estrita dessa tese é importante salientar o contexto em que alguns alunos considerados, por muitos, com necessidades educacionais especiais têm sido atendidos pelas diferentes redes de ensino do país. Saliento que este debate seria dispensável caso tivéssemos compreendido na totalidade a bandeira da educação popular, defendida por Paulo Freire. Este que foi nosso maior educador, desde sempre, defendeu uma educação para todos, independente das características específicas de cada um, já que uma boa educação é uma educação que se adapta, reconhece e privilegia a diferença dos seus alunos nos processos de aprendizagem e parte sempre do contexto dos alunos e das suas singularidades para aprender. Além do entendimento de uma educação que privilegia a diferença, em uma concepção mais totalizante, é importante lembrarmos que o procedimento cognitivo de cada um dos alunos deve ser olhado com cuidado pelos professores. Mapear a forma como cada aluno chega em suas hipóteses é tão valioso quanto entendermos o que está em jogo numa escola inclusiva.

Ao longo do texto tentarei mostrar de forma mais específica as questões que me estimularam a dar sequência acadêmica a essa discussão, assim como a discussão inicial acerca da problematização possível do campo empírico deste trabalho de tese. Para tanto apresento esta tese dividida em quatro partes, as quais tentam contemplar a temática escolhida e apresentar as diretrizes básicas para a construção de uma prática pedagógica comprometida com os alunos.

No primeiro capítulo, *A construção do trabalho de tese: o corpo traçado a traços escritos*, discuto o que me instigou a continuar, com outro acento, a problemática iniciada na dissertação de mestrado, a justificativa, a delimitação da questão-problema, os objetivos, a hipótese e o como fazer – as questões metodológicas.

No segundo capítulo, *Educação inclusiva, políticas públicas e transtornos globais do desenvolvimento*, justifico o interesse em discutir a inclusão de alunos com transtornos globais do desenvolvimento e contextualizo o momento político

deste trabalho. Para tanto apresento questões relacionadas com a história da educação inclusiva e o contexto escolar no qual a temática está inserida, o arcabouço legal das políticas públicas no Brasil e no mundo e teço uma breve discussão acerca da inclusão dos sujeitos que vivem a intensidade da forclusão. Neste capítulo podemos ver a dimensão ético-política do trabalho e a extensão do cenário nacional no qual ele está contido.

No terceiro capítulo trago as *Interloquções entre o campo teórico e o campo empírico*. Nele disponho sobre a interlocução entre o recorte teórico que sustenta o trabalho e as questões acerca da discussão temática trabalhada a partir do campo empírico, que só pôde ser recortado porque olhado a partir da psicanálise. A psicose tem se configurado como um espaço a descoberto na educação, e a nós professores cabe *descobrir* o que há de singular em seus processos de conhecimento. A especificidade desse capítulo é trazer o recorte teórico que sustenta a análise empírica, inicialmente, em páginas que introduzem o capítulo; descrever as histórias dos sujeitos da tese para que elas sejam consideradas no entendimento e contextualização das produções escritas; dar seqüência a discussão teórica junto com as singularidades encontradas no processo de escrita dos sujeitos-autores da tese e apresentar, no formato de descrição, uma intervenção pedagógica que dá abertura a uma série de interrogações teóricas e práticas acerca da intervenção na escrita com alunos em estruturação psicótica.

Ao final, levanto algumas considerações para pensarmos uma prática pedagógica consciente e ética na direção do sujeito, pois a combinação de uma ética inclusiva – que pressupõe uma sociedade mais solidária – com uma ética psicanalítica – que reconhece o sujeito e seu desejo – pode modificar as instituições que se ocupam de formar novos cidadãos.

2. A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DE TESE: O CORPO TRAÇADO A TRAÇOS ESCRITOS

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza.
Boaventura da Souza Santos

A partir do percurso realizado na construção da minha dissertação de mestrado, das considerações feitas por minha orientadora, Prof^a Dr^a Margareth Schäffer, pela banca à época da defesa do projeto de tese e da minha recente experiência com a docência superior fui elaborando e produzindo questões relacionadas com minha temática de interesse, qual seja: a escrita e suas singularidades. O privilégio em articular as experiências vividas nesses espaços é o que tem potencializado minha questão principal de pesquisa e questões norteadoras.

A escolha em trabalhar com sujeitos que têm feito marca na escola foi deliberada e calcada no desafio de pensar uma temática que ainda não foi, exaustivamente, tratada a partir do olhar dos professores. Muitas pesquisas, similares e próximas à temática tratada aqui, foram feitas¹ e essas me auxiliaram a definir o recorte da questão a ser apresentada a seguir, mas de fato não foi encontrada nenhuma que tivesse um acento específico no trabalho pedagógico e na intervenção com sujeitos em

¹ FILIDORO (2002), PETRI (2003), MILMANN (2003), CHAVES (2006), entre outros.

estruturação psicótica na escola, considerando a especificidade do processo de produção da escrita². Muito se fala sobre a intervenção clínica psicanalítica e psicopedagógica e, a meu ver, precisamos fazer um alargamento e uma socialização de saberes que contemple a discussão com os professores e educadores da instituição escolar. A combinação desses diferentes olhares fará com que efetivemos uma escola marcada pela presença de uma ética inclusiva e, quiçá, psicanalítica.

A palavra ética vem de *héctica* e é parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, refletindo especialmente a respeito da essência das normas, valores, prescrições e exortações presentes em qualquer realidade social. Ainda pode ser o estudo das finalidades últimas, ideais e, em alguns casos, transcendentais, que orientam a ação humana para o máximo de harmonia, universalidade, excelência ou perfectibilidade [...]. No *empirismo*, *materialismo* ou *positivismo* significa o estudo dos fatores concretos (afetivos, sociais etc.) que determinam a conduta humana em geral, estando tal investigação voltada para a consecução de objetivos pragmáticos e utilitários, no interesse do indivíduo e da sociedade (HOUAISS, 2001). A questão ética é um ponto importante que marca a singularidade deste trabalho, pois ele só pode ter suas problemáticas construídas porque baseado numa ética inclusiva e psicanalítica.

A combinação de uma ética inclusiva e psicanalítica pode construir oportunidade para um fazer educacional mais criativo aos alunos em processo de inclusão, com especial destaque para os alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Uma ética inclusiva pressupõe uma sociedade, instituições e sujeitos mais envolvidos com o outro, permitindo um atravessamento radical da diferença em todos os espaços sociais, culturais, políticos e econômicos (esse é um grande desafio, pois nosso sistema tem a tendência de reconhecer a produção em detrimento do processo). Já uma ética psicanalítica parte da ideia de que não há uma visão ideal de sujeito, há uma ética do desejo e todos somos vistos a partir da nossa história de criação. É como se pudéssemos nos perguntar como sermos felizes sem termos que nos curvar a uma idealização de mundo. Olhar por meio de uma ética psicanalítica as intervenções pedagógicas é permitir que os sujeitos em estruturação psicótica sejam vistos em sua

² Importante salientar que não me refiro à alfabetização dos sujeitos, mas à produção em processo contínuo de escrita.

singularidade e fazer unos. Só assim poderemos efetivar uma escola inclusiva e um desenvolvimento inclusivo sustentável, que vemos ser defendido cada vez mais. Uma escola inclusiva só se estabelecerá se alicerçada por uma nova ética a ser potencializada por nossas virtudes e reconhecimento do sujeito que aprende.

Ao longo da escrita de minha dissertação de mestrado fui me deparando com algumas singularidades na escrita dos sujeitos acompanhados e a *questão-problema* daquela investigação foi sendo construída a partir do interesse em pesquisar a problemática da escrita levantada por esses sujeitos, notadamente no que se refere às especificidades do processo de escrever. Mais precisamente porque esta se configura como um buraco, como uma questão sem respostas para mim. Por isso meu desejo em continuar a apresentar a questão pelo ponto em que ela me faz averiguar, pesquisar e problematizar a falta de respostas.

A questão-problema dessa tese pode ser sintetizada na seguinte pergunta: *Como se constituem as singularidades na produção escrita de sujeitos em estruturação psicótica, as quais devemos considerar, quando pensamos a intervenção pedagógica?* Partindo dessa questão, algumas perguntas norteadoras foram sendo construídas: Qual o contexto histórico e político em que se insere o movimento de inclusão dos alunos em estruturação psicótica? Podemos descrever algumas singularidades na escrita de sujeitos em estruturação psicótica? E, por último, é possível circunscrever, sem incorrer no erro da receita, algumas intervenções pedagógicas que descrevam o processo em que aparecem as singularidades na escrita dos sujeitos em estruturação psicótica?

Partindo desses questionamentos, meu *objetivo geral* passa a ser: *investigar e problematizar como se constituem as singularidades no processo de escrita dos sujeitos em estruturação psicótica, a partir do material empírico e à luz das teorias.* Decorrem desse objetivo alguns desdobramentos importantes, que pretendem responder às questões norteadoras, que delimitam meus objetivos específicos da seguinte forma: *contextualizar o movimento histórico e político da inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais, descrever singularidades existentes no processo de produção de escrita dos sujeitos em estruturação psicótica e problematizar e*

circunscrever algumas intervenções pedagógicas que descrevam as singularidades do processo de escrita dos sujeitos acompanhados.

Nesse contexto, acredito que, teoricamente, Jacques Lacan seja o autor com maiores atravessamentos nos conceitos que elegi para trabalhar e que, partindo da psicanálise freudo-lacanianana, eu possa descrever algumas singularidades que só se consideram assim se vistas sob as lentes dessa teoria. Lacan, ao longo de sua obra, descreve, problematiza e conceitua de formas diferentes a psicose, e esse processo teórico, penso, ajuda-nos a entender e a tentar construir hipóteses de intervenção com os sujeitos em estruturação psicótica. A escola pode se apropriar desses conceitos quando os reconhece como norteadores de uma ética muito singular, a ética psicanalítica. Uma instituição que tem como objetivo proporcionar condições para que os processos de ensino-aprendizagem aconteçam não pode perder de vista a sua enorme importância na construção de um laço com o social para esses alunos. Por isso, reconheço na teoria psicanalítica as possibilidades de problematização da temática escolhida.

Pensando os sujeitos desta pesquisa, minha *hipótese principal de trabalho é que há singularidades as quais devemos considerar na intervenção pedagógica e que, dependendo da lente que usamos para olhar os sujeitos em estruturação psicótica, encontramos, ou não, singularidades pertinentes a uma intervenção pedagógica comprometida com este saber-fazer tão singular. Logo, suponho que a partir da psicanálise, podemos descrever como essas singularidades se constituem.* Suponho ainda que o desenvolvimento deste trabalho sirva para apontar questões e ajudar-nos a qualificar nossa prática pedagógica.

A proposta metodológica da tese baseia-se em uma pesquisa comprometida com a epistemologia qualitativa, que tem no elo da teoria com a problematização dos dados empíricos a sua característica principal. Rey (2005, p. 8) alerta-nos que o desafio que se coloca é de aderir à pesquisa qualitativa sem permitir que a perspectiva tradicional positivista domine a condução da pesquisa. Ressalta que a necessidade de uma consciência epistemológica é importante para revitalizarmos nossa prática como pesquisadores e salienta: “onde há pensamento devem existir especulação,

fantasia, desejo e todos os processos subjetivos envolvidos na criatividade do pesquisador como sujeito³”.

A escolha por uma pesquisa qualitativa se deu por considerarmos que as suas principais características vão ao encontro do trabalho desenvolvido. Entender o fenômeno em profundidade, trabalhar com descrições, comparações e interpretações, promover uma participação dos sujeitos e, especialmente, pelo fato de ser menos controlável, direciona a pesquisa para maiores interações com a pesquisadora. Como componente obrigatório dessa pesquisa o recorte teórico-bibliográfico se deu a partir das obras de Jacques Lacan e seus seguidores, identificando as fontes bibliográficas, compilando as informações importantes e cotejando-as com os dados empíricos para podermos dar movimento às discussões da pesquisa.

Podemos dividir o processo metodológico em algumas proposições, que descrevemos a seguir.

A primeira tentará organizar e sustentar o ordenamento teórico, as leituras e a organização do referencial teórico apropriado para discutirmos a temática em questão, movimento necessário a toda investigação (BEIVIDAS, 1999). Esta primeira proposição será responsável pela discussão dos centros organizadores do meu trabalho – psicose, Letra e escrita – e seguirão o caminho da *conceituação* a partir das leituras, idas e voltas aos textos básicos, categorização e problematização alicerçados na psicanálise lacaniana, tendo como objetivo dar uma coerência no corpo dos conceitos a partir dos movimentos cognitivos de definição e interdefinição destes. Esse movimento fica mais específico no capítulo três desta tese, em que podemos ver categorias construídas a partir de uma produção intertextual enriquecida pelos dados empíricos.

³ Para efetivarmos essa consciência epistemológica, consideramos que uma pesquisa qualitativa seja o que mais se aproxima dela. Segundo Bogdan e Biklen (apud FAZENDA, 1999, p. 10-13) a pesquisa qualitativa apresenta cinco características, a saber: a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Muitos autores discutem o conceito de categoria na pesquisa qualitativa e Rey (2005, p. 138) destaca esse conceito afirmando que:

“As categorias representam formas de concretização e de organização do processo construtivo-interpretativo que permitem seu desenvolvimento por meio de núcleos de significação teórica portadores de certa estabilidade. Sem categorias, a processualidade pode-se desfigurar diante da falta de organização do processo construtivo. Devemos conceber as categorias não como entidades rígidas e fragmentadas, mas como momentos de organização e visibilidade de uma produção teórica, em cujo processo as categorias se mantêm em constante movimento dentro das construções em que se articulam entre si.”

No capítulo três apresentaremos algumas produções escritas dos sujeitos da pesquisa juntamente com as considerações teóricas, salientando que o formato escolhido não se configura de forma estrita em categorias, mas, podemos dizer, numa classificação-categorial. A análise do material empírico se deu, então, a partir de dois movimentos: um que tratou de classificar/categorizar a produção escrita dos três sujeitos-autores e outro que tratou de recortar e descrever fragmentos do acompanhamento dos momentos de escrita dos três sujeitos-autores. Metodologicamente, apresentamos, para contextualizar as histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, uma descrição dos três casos. Para tanto, em alguns momentos foram utilizadas dinâmicas conversacionais com os sujeitos, pais e alguns professores. Esse recurso é defendido por Rey (2005, p.126) da seguinte forma:

A conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse que envolve emoções que, por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando à trama de sentidos subjetivos.

Segundo Walter Benjamim (apud FENELON, 1999, p. 117), “o campo da história é um campo de possibilidades que vai sendo trabalhado com os ‘agoras’ a serem investigados”. Nossos ‘agoras’ foram qualificados com as histórias e escritas dos sujeitos acompanhados, caracterizando, como procedimento, o estudo de caso intrínseco que se somou à pesquisa qualitativa.

Sabemos que a teoria e a prática devem andar juntas, mas o que acontece, efetivamente, é que quem faz a prática nem sempre faz a teoria. Essa talvez seja uma das maiores armadilhas do jogo universitário. O saber teórico a cargo dos especialistas, e a empiria, aos práticos. Este trabalho é uma tentativa de juntar teoria e prática numa práxis reflexiva e assim discutir os autores olhando para os dados coletados pela própria pesquisadora. Concordamos com Pain (2000, p. 19) quando ele afirma que “os praticantes e os pesquisadores vão, tradicionalmente, conceber a teorização como uma progressão hierarquizada rumo à abstração, cada vez mais desconectada das práticas.”

A segunda proposição constitui-se na construção de um campo empírico a ser trabalhado e enriquecido com as produções escritas de sujeitos com diagnóstico atual de psicose, pelos psicanalistas, e que serão problematizadas a partir dos movimentos com a primeira proposição. Desse recorte empírico fazem parte as escritas de três sujeitos acompanhados por mim em tempos e espaços diferentes⁴. O primeiro foi acompanhado, longitudinalmente, na escola, em seu processo de escrita por oito anos. O segundo é um caso acompanhado durante um ano em trabalho individual, do qual se têm alguns registros das evoluções do processo nesse período, e o terceiro foi acompanhado na escola e em atendimentos psicopedagógicos durante dois anos.

A dificuldade em encontrar um terceiro caso para somar aos dois primeiros se configurou na primeira etapa metodológica, ou seja, a seleção dos sujeitos - e esta teve uma série de intercorrências que vale ressaltar. Os dois primeiros casos são de adolescentes que moram e estudam no Rio Grande do Sul, onde há um reconhecimento mais consensual acerca do conceito de psicose, enquanto o terceiro caso está em Brasília. Nesta cidade procurei em cinco escolas por um caso que se caracterizasse pela estruturação psicótica, e, de trinta alunos localizados, todos tinham o diagnóstico de autismo. A lente da psiquiatria, que parte do CID-10 para circunscrever e diagnosticar os pacientes, é forte, e a psicologia cognitivista tem um amplo campo de

⁴ A dificuldade foi selecionar sujeitos que tivessem diagnóstico por escrito de seus terapeutas e também a autorização deles e das famílias para que suas produções fossem utilizadas na pesquisa. Nas escolas encontramos mais sujeitos do sexo masculino do que do feminino no que tange à faixa etária que eu buscava; em consequência disso, os três sujeitos selecionados são do sexo masculino e adolescentes, quase jovens-adultos. A escolha por não trabalhar com crianças foi deliberada. Na infância, há muitas suspeitas de funcionamento psicótico em meninas e meninos, mas este trabalho, no entanto, não se propõe a discutir as psicoses não-decididas (JERUSALINSKY, s/d, VORCARO, 1999b), que é o que normalmente vemos na infância.

atuação escolar nessa região. O caso escolhido é atendido por um psicanalista e, logo, visto a partir de outro acento. Gostaria de destacar que como os dois primeiros sujeitos, o terceiro também tem diagnóstico de autismo na infância. Os nomes dos sujeitos foram substituídos por nomes fictícios para preservarmos suas identidades. Todas as famílias autorizaram a utilização das produções que aparecem no trabalho, e das histórias de Mateus, Marcos e Lucas. No anexo, é possível encontrar o modelo do termo de consentimento assinado.

Os três sujeitos dessa tese estiveram vinculados à escola à época da pesquisa. Mais de dez anos separam o início do acompanhamento do primeiro para o terceiro sujeito, e a minha posição de educadora nesses acompanhamentos sempre foi uma constante. Os momentos em que estive com eles foram marcados pelo lugar de saber (e não de suposto saber como acontecia com os seus terapeutas), e a minha intervenção pedagógica era esperada por um outro (às vezes os pais, os professores ou eles mesmos). É a partir dessa reflexão que penso seja importante construir uma terceira proposição metodológica. Ela se constitui na problematização da minha própria intervenção pedagógica com os sujeitos que, discutida a partir do referencial teórico escolhido, me propiciou tecer fios que possibilitaram cerzir elementos às hipóteses do meu terceiro objetivo específico.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, POLÍTICAS PÚBLICAS E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

*“Tolerar a existência do outro,
É permitir que ele seja diferente,
Ainda é muito pouco.
Quando se tolera, apenas se concede
E essa não é uma relação de igualdade,
Mas de superioridade de um e do outro.
Deveríamos criar relação entre as pessoas
Da qual estivessem excluídas
A tolerância e a intolerância.”
José Saramago*

Nossa escolha de pesquisa está sempre ligada a um momento político e histórico. O contexto histórico, político e cultural em que vivemos influencia nossas escolhas e práticas profissionais, e por ele somos marcados na vida e na escrita. A temática desta tese circunscreve-se em uma questão muito específica da prática pedagógica na escola, e isso demanda entendermos em que momento histórico nacional ela se insere. Os últimos vinte anos trazem uma série de movimentos que incentivam a legitimação da diferença e nos provocam a novos fazeres pedagógicos. É possível afirmarmos que discutir com propriedade uma questão tão específica como a singularidade no processo de escrita de sujeitos em estruturação psicótica só é possível porque estamos vivenciando um momento muito fértil de abertura das escolas para alunos com necessidades educacionais especiais, mesmo que isso ainda não se dê com todos os elementos necessários para garantirmos uma inclusão com qualidade.

Há alguns anos (MAZZOTA, 1996; FERREIRA et GUIMARÃES, 2003; GLAT, 2005) a educação especial vem ocupando novos espaços, voltados ao

encaminhamento e acompanhamento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais às escolas comuns. Ainda encontramos práticas de educação segregada de alunos em escolas especiais e comuns, mas um número muito grande da antiga clientela da escola especial já está matriculado no ensino comum. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, especialmente os alunos com psicose e autismo, começam a levar para a escola comum novos desafios pedagógicos, sejam de avaliação, acompanhamento, intervenção ou socialização.

Importante salientar que a passagem dos alunos com necessidades educacionais especiais das escolas especiais para as escolas comuns tem sido feita de diferentes formas. Em alguns estados vemos uma política mais radical de fechamento das escolas especiais e em outros, uma transição mais comedida e responsável com os sujeitos em questão. Não somos contra as escolas especiais, ao contrário, esse espaço pode se constituir como lugar de inclusão para os que não tinham acesso à escola e também proporcionar práticas de ensino de pares e, assim, oferecer ambientes criativos de convívio para alunos com ou sem necessidades educacionais especiais.

As políticas públicas, documentos e práticas pedagógicas cada vez mais querem e tentam reconhecer a heterogeneidade das crianças, adolescentes e jovens que estão matriculados nas escolas. Considerando essas ações, que têm incentivado radicalmente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns, a partir do Ministério da Educação, podemos verificar o crescente número desses alunos nas escolas comuns. Essas políticas têm sido norteadas por uma série de leis, documentos e decretos governamentais. Obviamente esse fato isolado não dá sustentação prática ao sucesso das práticas inclusivas, mas provoca um movimento na direção da abertura das escolas comuns à clientela que, originalmente, pertencia à escola especial.

O Censo Escolar/MEC/INEP de 2008 nos mostra que o número de alunos matriculados no ensino comum aumentou em 8%, comparado com 2007.⁵ Passamos de

⁵ Atualmente temos a seguinte distribuição de alunos matriculados nas escolas especiais, classes especiais e escolas comuns: na educação infantil são 7.149 alunos; na pré-escola, 31.833 alunos; no ensino fundamental, 287.266 alunos nos anos iniciais e 86.037 alunos nos anos finais; no ensino Médio, 16.317 alunos e na EJA presencial, 31.317 alunos no ensino fundamental e 2.794 alunos, no médio e educação profissional. Esta estatística representa, além de dados quantitativos, os diferentes sujeitos que encontramos no dia-a-dia da escola. A partir desses dados podemos mapear o panorama real da educação de forma ampla e impessoal.

46,8% de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum para 54%, totalizando 375.772 alunos. Considerando essa realidade, nosso desafio é contribuir cada vez mais com a formação de professores, para tentar passar de uma simples “ideologia da inclusão” para uma “ética da inclusão”, de uma **inclusão educativa** para uma **educação inclusiva**. Mas essa passagem não se dá de forma automática e natural, é preciso investimento pessoal e de recursos para que as formações e capacitações cheguem até os professores.

Com a entrada de diferentes alunos no fluxo regular da escola, muitas questões adormecidas e pouco faladas começam a retornar na direção dos professores, por exemplo: nossas escolas sempre estiveram abertas para alunos que não questionassem a característica homogênea das suas turmas. Atualmente, mesmo que com tentativas de separá-los por níveis de conhecimento, os alunos têm provocado desconforto e mostrado a face da heterogeneidade nas salas de aula. Atuações que privilegiem a discussão teórica acerca da diferença, o reconhecimento dos diversos procedimentos de aprendizagem, a necessidade de lançarmos mão dos recursos, estratégias e métodos adequados aos diferentes casos que chegam à escola e, principalmente no caso de alunos com uma estruturação psicótica ou autística, a percepção de que há urgência em adotarmos uma intervenção pautada pela escuta e o conhecimento da importância da transferência nessa via dupla de aprendizagem que ocorre entre o professor e o aluno. Todos esses são elementos que se tornam cada vez mais necessários na educação. Precisamos nos adaptar a um novo tempo: o tempo de sermos a própria diferença.

Toda adaptação/adequação vai depender do contexto em que os sujeitos do processo educacional estão, ou seja, dependendo das características individuais, estrutura da escola e fantasmática familiar, é possível pensarmos nas condições de adaptação curricular e do espaço escolar. Heidegger (1989, p.34) defendia que “cada ente deve ser abordado a partir do modo adequado de abordar, o que deve ser esclarecido a partir do modo de ser próprio do ente”. Ele levantava a máxima da educação inclusiva, que é adequar a sociedade e a escola ao sujeito, e não o inverso. Com a inclusão, o que está em questão é a lógica do pertencimento e não a do compartilhamento, como na integração. Pertencer é estar com o outro, ser na sua outriedade e se deixar envolver num ensimesmamento que é de si e do outro. Permitir ser

abordado e, assim, dar condições a uma inclusão para além da convivência e das exigências documentais e legais.

A inclusão é um conceito que tem sido cunhado e defendido em sua radicalidade ao longo das últimas décadas no mundo e no Brasil. Incluir é permitir que cada um possa viver a sua opção sem prejudicar o outro, sem emitir juízo de valor sobre o que seja certo ou errado. Importante salientar que a discussão da inclusão tem impacto e consequência no modelo de governabilidade de cada país, seja diretamente sobre a economia, seja sobre a questão da equidade ou justiça social. Inclusão vem do verbo incluir, do latim *includere*, que quer dizer “conter em, compreender ou participar de algo”. A noção mais importante da inclusão, repetimos, é a noção de pertencimento, isto é, de cada pessoa sentir-se dentro e em seu lugar, sem desconforto ou sensação de que alguma coisa não está bem na sua relação com o outro. A inclusão, especialmente a escolar, deve garantir aos alunos um lugar de participação, aprendizagem e contribuição com o espaço escolar. Afinal, “todos juntos somos fortes, somos flecha, somos arco...”, como diz a música de Chico Buarque. (RODRIGUES e SOUZA, 2009)

3.1. A história da educação inclusiva e o contexto escolar no qual a temática está inserida

A educação das pessoas com deficiência se iniciou a partir de iniciativas médicas. O saber sobre esses sujeitos estava no conhecimento médico, e nenhuma outra possibilidade existia. O pioneirismo em trabalhar aspectos educacionais é francês, com a iniciativa de Jean Marc Itard (1800) de educação do jovem Vitor, o Selvagem, como era nomeado à época. Muitos outros médicos, conhecidos por todos nós, contribuíram com iniciativas educacionais no campo do acompanhamento dos sujeitos com deficiência. Como exemplos, podemos citar Seguin, Decroly (centros de interesse) e Montessori (material concreto) (JANNUZZI, 2004). Os reflexos pedagógicos desses pensadores são vistos até hoje em diferentes metodologias educacionais em vigor no Brasil.

A história de acolhimento oficial das crianças com necessidades educacionais especiais no Brasil iniciou-se ainda na monarquia. Esse período, segundo

Mazzotta (1996), foi marcado por iniciativas isoladas e particulares. É importante salientar que algumas das instituições mais reconhecidas atualmente foram criadas neste período, tais como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos-mudos, 1857. Ambos foram fundados por D. Pedro II, no Rio de Janeiro. Atualmente, são conhecidos, respectivamente, por Instituto Benjamim Constant (IBC) e Instituto Nacional de Surdos (INES) e cumprem um papel importante no acompanhamento e na construção de algumas políticas públicas educacionais dirigidas às pessoas com deficiência visual e aos surdos. O atendimento às pessoas com deficiência mental e/ou deficiência física iniciou-se nos hospitais, o mesmo ocorrendo com as pessoas que apresentavam quaisquer questões de saúde mental.

Esse cenário histórico foi importante para pensarmos as ações atuais e assim criarmos condições para que uma nova lógica se instalasse na Educação Especial.

Escutamos, cotidianamente, a expressão “educação inclusiva”. O atendimento de caráter inclusivo a todas as crianças é uma condição da política pública educacional brasileira, alicerçada nas indicações e linhas de ação da Declaração de Salamanca de 1994. Lembramos que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, deliberou a importância de um encontro específico para tratar das características, implicações e especificidades da implementação de uma educação inclusiva. O resultado dessa deliberação foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994. De 7 a 10 de junho daquele ano o encontro reuniu 88 governos⁶ e 25 organizações internacionais, os quais definiram princípios, políticas e práticas para as necessidades educacionais especiais e uma linha de ação.

O princípio mais relevante que merece destaque diz o seguinte: **o acolhimento de todas as crianças nas escolas é o princípio fundamental da educação inclusiva.** Segundo esse instrumento de relevância internacional, as escolas devem ser o espaço em condições de assegurar a todas as crianças a possibilidade de

⁶ Algumas versões da Declaração de Salamanca trazem o número de 92 governos. Utilizo a versão impressa do Ministério de Educação do Brasil. Importante lembrarmos que após quinze anos de existência e diferentes tentativas de implementação desse documento, um novo encontro, agora em 2009, em Salamanca, na Espanha, reavaliará a Declaração e seus desdobramentos, pensando novas linhas de ação para renovarmos as políticas públicas de inclusão e suas perspectivas daqui para frente.

aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou peculiaridades que possam diferenciá-las. Não importa se essas singularidades são de natureza física, intelectual, social, emocional, linguística ou decorrente de qualquer outro fator.

Importante salientar que a Declaração de Guatemala (26 de maio de 1999), denominada “Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência”, também se configura como um importante documento norteador, na América Latina, das proposições em favor da inclusão. Ela foi reconhecida no Brasil pelo decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001.

Diferentes fases do movimento de implementação da educação inclusiva ocorreram até chegarmos à configuração atual. Diversas e inúmeras leis e ações foram criadas e colocadas em prática no Brasil e em outros países para viabilizarem a fase da inclusão. Vejamos as mais importantes, que nos direcionaram para o movimento inclusivo.

Podemos dizer que uma primeira fase foi a da **exclusão**, na qual nenhuma atenção educacional era oferecida às pessoas com deficiências e estas eram consideradas, por muitos, como “maus espíritos ou possuídas pelos demônios”. Elas eram perseguidas, rejeitadas e até mesmo assassinadas. Exclusão era quase sinônimo de morte. Nesse período, nem o Estado nem a sociedade tinham como fim ações que pudessem garantir cidadania a esses sujeitos. Nascer com deficiência ou adquiri-la ao longo da vida era sinônimo de improdutividade social e de carga familiar, estigma que existe até hoje, contra o qual muitos movimentos sociais se organizam.

Uma segunda fase pode ser caracterizada pelo aspecto segregacionista, na qual o destino desses sujeitos, chamados deficientes ou loucos, era a **segregação institucional**. A sociedade os deixava à mercê de alguns cuidados, sem considerar a educação deles. Algumas crianças eram abandonadas nas instituições e chegavam a passar a vida inteira dentro delas. Nesse contexto, é possível localizar a gênese de uma educação, mais tarde, chamada de educação especial. Surgiram também as escolas especiais, os centros de reabilitação e as oficinas protegidas de trabalho. As Santas Casas de Caridade, no Brasil, recebiam crianças abandonadas por seus pais e familiares

e foram obrigadas a pensar ações educacionais às crianças que não eram adotadas, no caso, as crianças com deficiência.

Uma terceira fase surgiu nos anos de 1960 a 1980 e podemos nomeá-la como uma fase integracionista. Nesse momento histórico, imperava o paradigma da normalização, ou seja, de uma prática pedagógica voltada para as “deficiências” dos alunos. Na **integração**, o aluno precisava se adequar à escola para então poder ser recebido por ela. As classes especiais ganharam força e se colocaram como alternativa ao processo normalizador. Os grandes objetivos da escola eram mantidos, e aos alunos restava a adequação aos sistemas de ensino.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial (PNEE)⁷, a integração escolar constitui-se em um

processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educacional escolar refere-se ao processo de educar-ensinar no mesmo grupo, a criança com e sem necessidades educacionais especiais durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. (1994, p.18)

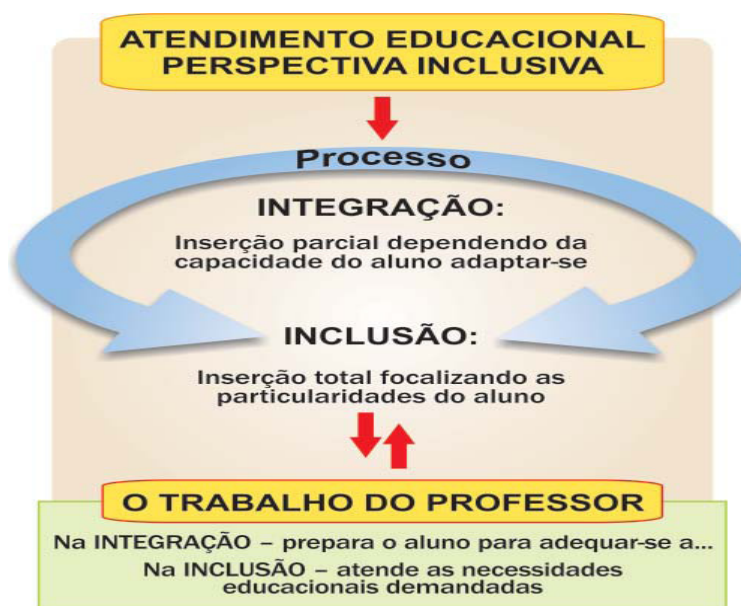
A integração, como vista na PNEE, tem como objetivo que os alunos estudem juntos no ensino regular, em classes comuns, desde que as modificações sejam feitas, essencialmente, pelos alunos que pleiteiam esse espaço. A máxima de normalizar para integrar fazia com que as crianças, adolescentes e jovens ficassem anos na mesma série e, muitas vezes, convivessem com colegas de faixa etária muito inferior, o que tinha como efeito uma prática mais excludente que integradora.

Uma quarta e última fase seria a atual, na qual o paradigma da **inclusão** se coloca como uma necessidade nada especial, mas sim crucial para a efetivação de uma ética inclusiva, defendendo a inclusão radical de todos os alunos na escola e na sociedade. Países como Estados Unidos, Canadá, Itália e Espanha foram pioneiros na criação de classes e escolas inclusivas. Boa parte da literatura foi escrita no início da

⁷ Essa política ainda traz em si muitos elementos do processo de reabilitação e, mesmo que se tenha feito todo um movimento de construção de um dispositivo social, que ratificasse e promovesse práticas alternativas, a partir dela isso ainda não foi possível. Podemos ler nesse documento (1994, p. 23) que a reabilitação é um “conjunto de medidas de natureza médica, social, educativa e profissional destinadas a preparar ou reintegrar o indivíduo, com o objetivo de fazer alcançar o maior nível possível de sua capacidade ou potencialidade (Organização Mundial de Saúde, 1969)”.

década de noventa do século passado, relatando práticas do final da década de oitenta. Mas é, sem dúvida, depois de 1990 e das grandes reuniões mundiais que o conceito de inclusão tomou corpo e se instalou. Agora precisamos reconhecer que o conceito está para além dos muros da escola, e todos os alunos podem aprender juntos, obviamente salvaguardando as suas singularidades. O desafio para as instituições escolares é se adaptarem aos diferentes ritmos e necessidades de aprendizagens dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ao contrário do que possa parecer, todas as fases coexistem com a da inclusão nesse momento de transição histórica e política.

A seguir, apresentamos um quadro ilustrativo do movimento que diferencia a prática escolar das duas últimas fases: integração e inclusão.



Fonte: Souza apud SOUZA et al., 2005, p.17.

Segundo Rodrigues e Souza (2009), a história da educação inclusiva também pode ser contada a partir de diferentes estados norteadores de sua existência, quais sejam:

- **Estado da assistência pública:** segundo essa lógica, as pessoas, especialmente as com deficiência, eram tratadas com o status de doentes e inválidas. Havia uma presença constante da igreja, e começava a surgir o direito à assistência

social. A assistência foi a primeira conquista das pessoas com necessidades educacionais especiais e hoje possibilita condições de sobrevivência importantes às famílias mais carentes.

- **Estado filantrópico:** nesse estado, há uma enorme ênfase no tratamento da saúde e na busca da cura. O paradigma da normalização se estabelece e ganha força. Há uma ausência do aspecto educacional, e a tentativa de homogeneizar o outro é o objetivo nesse momento histórico.
- **Estado de direitos fundamentais:** com este estado dá-se o início de igualdade de oportunidades. Os direitos universais começam a ser reconhecidos, e os sujeitos com deficiência ganham status de cidadão. Parece-nos estranho, atualmente, que tenhamos de lutar pela naturalização dos direitos, mas essa foi e é uma realidade política.
- **Estado de igualdade de oportunidades:** não bastam os direitos fundamentais, o estado deve promover igualdade de oportunidades de acesso a esses direitos. As iniciativas legais começam a ganhar força, e as políticas de cotas (iniciadas nos Estados Unidos da década de trinta do século XX) começam a surgir de forma polêmica e extremamente discutida pelos diferentes setores da sociedade.
- **Estado de direito à integração:** o conceito de norma ou normalização é aceito pela sociedade. “Aceitamos” o outro, desde que ele seja como nós. O sistema educacional é curativo, prepara e integra os sujeitos (cristalizando a deficiência). Práticas homogeneizadoras são constantes nas escolas e as classes especiais não conseguem trabalhar noutra direção, tornando-se refém da “normalidade”.
- **Estado da inclusão:** conceito mundial voltado para todas as minorias - normalização na perspectiva da sociedade e das políticas, e não do aluno. É o estado em construção, que exige mudança de paradigma - de mentalidade. É um processo sociocognitivo comportamental que exige motivação prévia das pessoas para adquirir uma nova informação, para um novo olhar sobre a diferença.

De uma forma mais detalhada, podemos dizer que a inclusão, segundo Mantoan (1997, p.121) “institui a inserção de todas as pessoas de forma mais radical, completa e sistemática”. O conceito se refere à vida social e educativa, e todos os alunos devem ser incluídos nas escolas regulares e não somente colocados na “corrente principal”. A meta da inclusão é não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o seu começo. A marca da inclusão tem se configurado como um caminho “sem volta”. Nesse contexto, a escola deve responder aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, considerando, entre outros fatores, as adaptações curriculares, o acionamento das redes de apoio, as modificações organizacionais necessárias, incluindo estratégias, recursos e parcerias com os mais diferentes segmentos da comunidade escolar. Infelizmente, o funcionamento das diferentes redes de apoio eleitas para implementar e sustentar a educação inclusiva não tem sido adequado em todo o país, o que inviabiliza, para muitos alunos, a permanência e a qualidade da intervenção pedagógica.

3.2. O contexto legal das políticas públicas no Brasil e no mundo

O século XXI tem sido mundialmente pautado por discussões e iniciativas mais amplas e de resultado efetivo para a ratificação de uma ética inclusiva. Poderíamos salientar alguns paradigmas emergentes que têm contribuído, neste início de século, para tal efetivação: o paradigma de gênero e todas as questões a ele relacionadas; o ecológico e as políticas ambientais e de sustentabilidade; o étnico, com as questões de multiculturalidade; o geracional, que nos provoca a um reconhecimento da velhice, e o da inclusão, que reconhece as situações de desvantagens sociais e as diferentes necessidades especiais, trazendo, intrinsecamente, a máxima da Educação para Todos. A próxima década promete ser pautada pela cobrança da incorporação desses paradigmas pelos movimentos da sociedade civil na direção do Estado.

Numa perspectiva de médio prazo, estaremos reconhecendo esses paradigmas em nossos discursos a favor da inclusão. A transformação social se dá a partir da transformação dos paradigmas, e a absorção desses paradigmas é uma mudança cultural (BIELER, 2006). Esses paradigmas permitirão, no trabalho a favor de

uma educação para todos, passarmos de uma lógica do compartilhamento (visto na fase da integração) a uma lógica do pertencimento (visto na fase da inclusão), deixando de lado - e essa é a nossa luta diária - quaisquer resquícios das fases da exclusão e da segregação institucional. Assim, implementaremos a lógica radical de uma educação, literalmente, integral e integradora e, quiçá, poderemos ir além da questão de ser grego ou não-grego, como proclamava Heródoto, e nos construirmos como uma sociedade melhor que a dualidade inclusão/exclusão. Percebemos, desse modo, que ainda hoje se discute a dualidade inclusão/exclusão, ou seja, as dicotomias entre as bases Hobbesianas e as bases Rousseauianas.

O conceito de Desenvolvimento Inclusivo⁸ ratifica os paradigmas supracitados. Ele é um conceito macro, que reconhece uma dívida de muito tempo com os povos mais pobres, com as pessoas com deficiência e com todos aqueles que sempre estiveram à margem da cidadania. Implementar esse conceito significa procurar a “igualdade de oportunidades e direitos para todas as pessoas – independentemente de status social, sexo, idade, condição física ou mental, raça, religião, orientação sexual etc – em equilíbrio com o meio ambiente” (MERESMAN et al., 2008, p.23). Ele “visa possibilitar a construção de ações, programas e políticas públicas abrangentes e para todos, ao invés de favorecer projetos isolados e pontuais para setores específicos da sociedade” (id., idib., p.14) .

Com Lévinas, o conceito de outridade tomou força na academia e tem servido de alicerce a pensadores contemporâneos que significaram o conceito de alteridade, aproximando-o da experiência. Lembremos que alteridade e experiência andam juntas na construção de uma ética que vive o outro, sem colonizá-lo. **Desenvolvimento Inclusivo** (MERESMAN, BIELER), **Alteridade** (LÉVINAS, TODOROV, BLANCHOT) e **Experiência** (BENJAMIM e nada próximo do conceito de WATSON) formam um tripé importante para continuarmos na luta pela inclusão, especialmente se a considerarmos a partir de uma nova construção ética, de um novo *ethos*.

⁸ O que marca o sujeito como “sujeito deficiente” não é o seu diagnóstico médico, nem um limite em sua capacidade funcional, mas sim a falta de interação humana e de um ambiente que considere a sua diversidade em relação aos diferentes níveis e necessidades funcionais.

Os principais marcos mundiais, que, a partir da década de oitenta do século passado, vêm se somar ao paradigma da inclusão, podem ser percebidos nas seguintes ações: Convenção sobre os Direitos da Criança (1989 – Nações Unidas); Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990 – Jomtien, Tailândia); Normas Uniformes das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1994); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994 – Salamanca, Espanha); Reunião dos Ministros da Educação da América Latina e Caribe (1996); Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. - Convenção de Guatemala (1999); Reunião Regional das Américas, preparatória do Fórum Mundial de Educação para Todos (2000 – Santo Domingo) e VII Reunião Regional de Ministros da Educação (2001 – Cochabamba), entre outros.

No Brasil, uma série de dispositivos legais foi construída para sustentar as políticas de inclusão. O recurso legal não garante, isoladamente, as conquistas necessárias para uma efetiva inclusão, por isso continuamos com uma militância voltada à prática docente e à valorização dos diferentes segmentos da comunidade escolar para construirmos uma escola melhor. Uma escola que pode se caracterizar de diferentes formas, comum ou especial, com ou sem sala de recursos, com laboratórios de aprendizagem, salas de apoio, professores-itinerantes, professores-intérpretes e também com diferentes modalidades, como o atendimento domiciliar, hospitalar, profissional, entre outras. Seja qual for a forma, é preciso que a lei ande junto com o desejo de sermos professores e professoras dos nossos alunos.

Alicerçando a prática educacional, temos inúmeros dispositivos legais que precisam ser, efetivamente, acionados. Lembremos, entre outros:

- a Constituição Federal de 1988, especialmente os artigos 203 - assistência social a quem precisar-, 208 - atendimento aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino e o 227 - criação de programas e garantia de acessibilidade;
- a Lei 7853, de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais (regulamentada pelo decreto 3298, de 1999);

- a Lei 8069, de 1990, também conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, da qual se destacam o art.2 - a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especial - e o art.5 - nenhuma criança ou adolescente será objeto de negligência;

- a Lei 9394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, (LDB), com realce para os art. 4 - atendimento, preferencialmente, no ensino regular, art. 58 - serviços de apoio, oferecidos em classes, escolas ou serviços especializados, incluindo o ensino infantil - 0 a 6, e o art. 59 - currículo adaptado, terminalidade específica, professores especializados e educação especial para o trabalho;

- a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001, que é um dos documentos mais importantes, pois institui as diretrizes nacionais para educação especial na educação básica (alterada em 03/08/2004);

- a Lei 10172, também de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece 27 objetivos e metas para educação das Pessoas com Necessidades Especiais e

- a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, que objetiva assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Todas essas leis podem em um ou outro momento servir como complementação à instituição que quer se constituir parte na luta por uma escola mais justa para todos.

O documento que atualmente norteia a nova Política Nacional de Educação Especial foi construído a partir de reuniões com diferentes agentes sociais e discutido e organizado por alguns especialistas da área - basicamente por educadores do ensino superior. Ele se caracteriza por resgatar alguns marcos históricos, normativas e diretrizes da educação especial/inclusiva e foi entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008⁹:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (PNEEPEI, 2008, p.5)

⁹ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007.

A nova Política Nacional traz à cena a retomada da expressão “transtornos globais do desenvolvimento” para designar os sujeitos com questões psíquicas. Essa expressão não é nova, ao contrário, é utilizada nos sistemas internacionais de diagnóstico. Já utilizamos diferentes terminologias e expressões para nomear esse outro do qual pouco sabemos. Os alunos com uma estruturação psicótica ou autística estão incluídos dentro dessa “classificação”, para a qual já tivemos inúmeras outras definições:

Se fizéssemos um rápido passeio pelas diferentes nomeações já utilizadas para descrever, fenomenologicamente, os sujeitos com essas características, passaríamos necessariamente por um número incontável de termos e expressões. [...] os mais comuns: condutas típicas, transtornos invasivos do desenvolvimento (DSM IV-1994), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou transtornos globais do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE), distúrbios abrangentes do desenvolvimento, entre outros. (RODRIGUES, 2008, p. 50)

Desde a década de 90 do século passado, o que mais tem nos movimentado é a certeza de que os alunos com deficiência, transtornos no desenvolvimento ou altas habilidades devem estar na escola, socializando-se e aprendendo. O que, ainda, precisamos discutir é como fazer a ponte entre o ensino especial e o ensino comum, quando se tratar de casos graves de comunicação e interação, como pode ser o caso da psicose, por exemplo. A educação inclusiva vem acompanhada de uma série de questões que só podem ser respondidas a partir da realidade de cada um de nós, considerando a particularidade de cada aluno, o contexto social das instituições, as políticas públicas em andamento e, especialmente, o que temos disponível em termos de recursos e apoio especializado no Brasil.

3.3. A inclusão dos sujeitos que vivem a intensidade da foraclusão

Considerando o contexto da educação inclusiva no Brasil e a abertura das escolas a todas as crianças, é possível percebermos que muitos alunos estão sendo inseridos no ensino fundamental com o desafio de serem incluídos. Temos

acompanhado¹⁰ uma série de queixas dos professores sobre a falta de apoio, recursos e escuta para qualificar essa passagem. No bojo desses alunos, temos os que se encontram numa estruturação psicótica e que, além das condições básicas de acessibilidade, demandam uma intervenção pedagógica atenta às peculiaridades de sua forma de construção de conhecimento.

A realidade da escola brasileira hoje está alicerçada em vários projetos inovadores, mas ainda precisa de gestores públicos, professores, funcionários, familiares e alunos competentes e comprometidos com o reconhecimento do outro no cotidiano escolar. Às vezes, esse outro pode ser nomeado a partir de inúmeras classificações¹¹, as quais não conseguem circunscrever o real que nos constitui a todos.

O desafio dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento é duplo quando pensamos a dificuldade de ratificarmos a inclusão escolar no Brasil. Os casos acompanhados nesta tese, não diferentemente de outras crianças e adolescentes, precisam incluir-se no discurso, na língua e na escola. Parece que incluir é, de fato, a grande superação a encarar. Como diz Mantoan (2003, p. 28):

Ensinar é marcar um encontro com o Outro e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do Outro, esse que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e/ou com o qual convivemos um certo tempo de nossas vidas. Mas alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e como profissional e que nos mostra os nossos limites e nos faz ir além.

Somos no outro, e seu olhar e disponibilidade em nos sustentar psíquica e socialmente faz com que encontremos possibilidades de ser na linguagem. Esse Outro de que Mantoan trata não é o mesmo de Lacan, mas também se constitui como um

¹⁰ Tenho acompanhado como professora, desde 2006, formadores e tutores do Centro de Formação Continuada (CFORM), da Universidade de Brasília. Nesse espaço é possível ter uma escuta qualificada e real do processo de inclusão nas escolas. Cada tutor acompanha, em média, mais trinta professores em diferentes cidades da região Centro-oeste, e o feedback tem sido importante para pensarmos o apoio necessário a uma mudança de mentalidade relacionada com o acolhimento das crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais.

¹¹ Lembremos que no Brasil, da década de sessenta para cá, já utilizamos os mais diversos termos, expressões e conceitos para classificarmos os alunos da chamada educação especial. Entre muitas nomenclaturas utilizadas, podemos salientar: excepcionais, pessoas deficientes, portadores de deficiência, pessoa portadora de necessidades educativas especiais, pessoa com necessidades especiais e, considerando o contexto escolar do momento, Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais. Atualmente, mais duas nomenclaturas aparecem como alternativa: Pessoas com Habilidades Diferenciadas e Pessoas com Necessidades Específicas. Nomes que tentam manter o outro a distância, nomes que nos provocam em nossa ilusória identidade comum.

terceiro social que nos faz marca. A inclusão é mais que uma discussão maniqueísta entre inclusão e exclusão, é, acima de tudo, uma condição radical da diferença. Nossas escolas ainda têm um longo caminho até encontrar e reconhecer as diferentes formas de intervenção pedagógica com todos os alunos que chegam até ela. Elas precisarão se reconhecer com um outro social responsável pela transformação e pela criação de novas formas de transmissão e construção do conhecimento.

A importância desse trabalho está em servir como alerta aos colegas professores de que cada sujeito demanda sua própria forma de intervenção. Nenhuma novidade, se pensarmos as inúmeras produções que já nos alertaram sobre isso. Os alunos com características autísticas e psicóticas têm a singularidade de exigir não só uma adequação/adaptação curricular, como também um desdobrar sobre nossas certezas pedagógicas. Métodos e técnicas centradas em uma via de mão única, ou seja, de um saber suposto apenas no professor, têm grandes chances de provocar um certo embotamento e anular qualquer manifestação mais criativa desses sujeitos. Uma intervenção pedagógica pautada pela exaltação da diferença e o reconhecimento de uma ética psicanalítica pode produzir novas construções práticas na forma de atuarmos pedagogicamente.

As escolas que seguem modelos tradicionais de educação apresentam dificuldade para receber, manter e ensinar os alunos com uma estruturação psicótica nas escolas. Pensemos juntos: como abandonar objetivos tão preciosos como alguns conhecimentos de matemática ou português nos últimos anos do ensino fundamental? Em vários casos, é preciso uma adaptação curricular radical, na qual a mudança é o abandono total de alguns objetivos em detrimento de uma permanência mais produtiva dos sujeitos na escola. Adaptar e adequar a avaliação, o espaço físico, a forma de fazer a intervenção e o tempo de aprender é fundamental para os alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Como um ensino que prega a construção individual na maioria das escolas pode garantir um espaço inclusivo para todos? A lógica de tarefas individuais é muito presente nas escolas, e todos nós sabemos que atividades de coensino, ensino de duplas, produções coletivas estimulam e proporcionam uma gama de hipóteses de aprendizagem para todos os alunos. A cooperação ensina premissas básicas de convivência e faz com que os alunos menos habilidosos se sintam

compelidos a arriscar mais. No caso dos alunos com estruturação psicótica, a intervenção de um par tem muito efeito e, algumas vezes, mais efeito que a intervenção do professor. Estar junto é estar no mundo do outro.

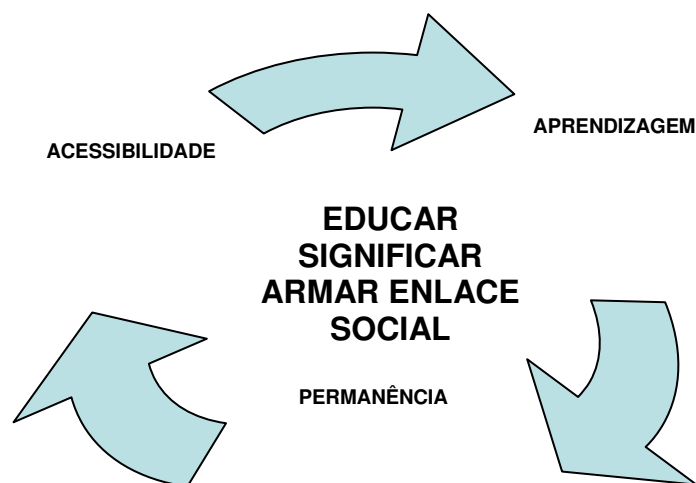
É impossível saber, de antemão, "como" e "quanto" alguém será capaz de aprender e chega a ser um pensador, um artista, um profissional, um artesão, um trabalhador, enfim. Nem a partir de que encontros com o outro e com a vida, com os fatos alguém se pôs a pensar, a distinguir, a definir um caminho para a sua existência (MANTOAN, 2003, p. 31)

Como pensarmos uma escola competente no acolhimento, na inclusão e na prática pedagógica com alunos que experimentam a condição psíquica radical da foraclusão? Para Quinet (2006), a questão da inclusão se refere às questões relacionadas ao sujeito na sociedade, enquanto a foraclusão está relacionada ao sujeito em sua história e sua singularidade. Na primeira há uma demanda por estar dentro, e na segunda, o que se coloca é a não-inclusão na norma edipiana. A peculiaridade é que ao mesmo tempo em que queremos que o sujeito esteja incluído na sociedade, nas instituições escolares e no laço social temos uma grande dificuldade em suportar, sustentar e alargar o que retorna do que foi foracluído, ou seja, “a interferência do inconsciente a céu aberto desse sujeito se dá na pólis, ao desarranjar os costumes e desacomodar os hábitos da ordem social” (p.47) provocando em nós certo estranhamento que em vários momentos nos imobiliza. O paradoxo é a nossa tentativa de incluir o que está fora, no caso dos sujeitos em estruturação psicótica. Para isso suponho que seja importante garantirmos alguma via de reconhecimento do sujeito no social e vice-versa, isto é, encontrarmos algo que ecoe como via de inclusão possível do sujeito. No caso desta tese, veremos que os sujeitos-autores têm na escrita essa via possível para estarem dentro da escola. Não raro, os professores se referem às suas escritas e não a eles, numa referência clara de que a escola é um lugar onde se escreve.

A docência precisa se inscrever como um *continuum* que reforça o desejo dos professores em estarem com seus alunos, aprender nesse movimento e deixar-se atravessar pelas peculiaridades dos sujeitos em estruturação psicótica na escola. É necessário que nós metaproblematizemos nossa prática como educadores nos espaços escolares e de formação acadêmica, só assim poderemos avançar na discussão do que seja, efetivamente, a inclusão. Sabemos que a educação tem sido pensada ora a partir do duo ciência/tecnologia, ora do duo teoria/prática, ou seja, se por um lado temos a visão positivista de que a educação é uma ciência aplicada, por outro temos a visão crítica de

que ela é uma práxis reflexiva. Provavelmente todos nós estejamos mais próximos dessa última quando pensamos a educação inclusiva, mas eu gostaria de defender, lembrando a contribuição de Jorge Larrosa (2001), de que o espaço sem respostas e a valorização de uma experiência desacomodada e curiosa pode produzir fazeres criativos e também produzir rigor acadêmico.

Além de uma intervenção que garanta aos alunos uma escuta para suas idiossincrasias, precisamos não perder de vista os pressupostos de uma educação para Todos – ACESSIBILIDADE, PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM - e as particularidades da prática com esses alunos – EDUCAR (fazendo com que a noção de espaço de Lei da escola e de socialização se instale), SIGNIFICAR (emprestando sentido às suas singulares construções de linguagem e aprendizagem) e ARMAR ENLACE SOCIAL (marcando, sempre que possível com a palavra, a aproximação do aluno com o social). Segue um esquema para que entendamos o intrincado desses pressupostos:



Fonte: RODRIGUES et al., 2008, p. 53.

Quando pensamos a intervenção pedagógica com esses sujeitos, é importante elaborarmos uma avaliação adequada e a necessidade de algumas adaptações curriculares. A avaliação precisa ser processual, formativa¹², proativa e sempre

¹² Segundo Allal (apud Villas Boas, 2007, p. 15), esta expressão foi introduzida por Scriven em 1967 para avaliar manuais e métodos. Mais tarde, Bloom e seguidores a aplicaram à avaliação dos alunos. Distingue-se da avaliação diagnóstica por apresentar "conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar; considera erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento e aprendizagem"(Cardinet apud

considerar o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento. As adaptações curriculares não precisam ser obrigatoriamente significativas, mas às vezes é necessário abandonarmos alguns objetivos caros ao nosso currículo tradicional para garantirmos a terminalidade e o direito à cidadania de alguns deles. O desafio está em desejar que eles se desenvolvam e aprendam, e, para isso, precisamos adequar a escola e adotar novos modelos metodológicos de ensino.

A avaliação aproxima-se muito do diagnóstico, no caso dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, e isso não precisa se configurar como algo ruim, mas como uma combinação de elementos para qualificar as escolhas pedagógicas. Diagnóstico vem de *diagnostique* (1759) que quer dizer “capaz de distinguir, de discernir; comumente tido como a arte de distinguir doenças. Fase do ato médico em que o profissional procura a natureza e causa da afecção” (HOUAISS, 2001), e avaliação significa “apreciação ou conjectura sobre condições, extensão, intensidade, qualidade de algo; verificação que objetiva determinar a competência, o progresso de um profissional, aluno”. Se tomarmos a primeira acepção de diagnóstico¹³ (discernir) e de avaliação (apreciação ou conjectura sobre condições (...)), poderemos ter uma combinação que propicia uma interface entre os campos da saúde e da educação. Se esses campos estiverem coadunados, seja em reuniões de interconsulta, seja se comunicando por meio da família dos alunos, teremos grandes possibilidades de construirmos ações educacionais amplas que beneficiarão os alunos em estruturação psicótica¹⁴ e todos os seus colegas. Na inclusão todos ganham se a direção for a mesma: garantir ao sujeito o desenvolvimento de todas as suas habilidades e potencialidades.

VILLAS BOAS, 2007, p. 16). Ela é conduzida pelo professor, destina-se a promover a aprendizagem, leva em conta o progresso individual, e as capacidades e ideias fornecem informações diagnósticas ao envolvidos no processo. A avaliação pode ser formal e acontecer por meio de provas, exercícios e atividades, ou informal e ocorrer por meio da interação de alunos e professores, entre os alunos com ou sem NEE e com os demais educadores da escola.

¹³ Atualmente a maioria dos profissionais de saúde não se restringe aos manuais e testes projetivos para elaborar os diagnósticos de seus pacientes e sim primam por um diagnóstico diferencial. Sabemos que a maioria dos diagnósticos que chegam à escola vem com a marca dos sistemas internacionais de diagnósticos (seja do CID-10 – Manual Internacional de Doenças e Problemas Relacionados de Saúde – Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento (OMS-1993), CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS-2003), DSM-IV TR – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA-2003) ou do AADID – Sistema 2002 da Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento (AMMD-2002) (KELMAN et al, 2008)

¹⁴ Via de regra, esses alunos tendem a chegar à escola com um “diagnóstico”, que tende a ser taxativo e, não raro, obturar intervenções propositivas na direção dos mesmos.

A combinação de um bom diagnóstico médico e de uma boa avaliação educacional pode não só qualificar o planejamento curricular, como definir qual o melhor recurso didático a ser utilizado para cada aluno. A avaliação precisa considerar a origem social da necessidade educacional especial, as desvantagens sociais, a visão histórica e o reconhecimento da cidadania e dos direitos da pessoa com deficiência. Logo, ela não pode estar centrada apenas no sujeito, mas também na sua história. A questão diagnóstica, por sua vez, pode ser vista a partir do viés orgânico, mas esse deve ser relativizado por uma avaliação formativa no cotidiano da escola, pois o princípio da inclusão orienta que o processo avaliativo deve ser participativo e contínuo: professores e alunos corresponsáveis pelos seus processos de aprendizagem e de ensino. Assim, teremos condições de implementar a inclusão, avaliar as reais condições de aprendizagem dos alunos em estruturação psicótica e pensarmos um planejamento adequado às singularidades dos seus processos.

A avaliação processual e formativa na escola, aliada a um diagnóstico diferencial de caráter interdisciplinar, auxilia e possibilita avanços para o aluno com necessidades educacionais especiais. É preciso lembrar que é necessária uma escuta sensível de qualquer diagnóstico e avaliação, e, para tal, é preciso: não permitir que o diagnóstico chegue antes do sujeito, considerar que a aprendizagem e o desenvolvimento são um processo no qual não cabe prognóstico e que o sujeito é na sua própria diferença, por isso, a avaliação deve sempre considerar sua singularidade e seu desejo.

No caso dos transtornos globais do desenvolvimento, o que temos é uma tentativa de inclusão de sujeitos que confrontam as regras/leis da escola e uma instituição que pouco faz para se adaptar à radicalidade da diferença subjetiva desse outro. Conforme diz Quinet (2006, p. 49), “incluir o psicótico na sociedade não equivale a adaptá-lo e nem tentar fazê-lo igual, denegando sua diferença. A inclusão de que se trata é a inclusão da diferença radical no seio da sociedade de supostos iguais – por exemplo, a sociedade de cidadãos”. Essa inclusão precisa ser assumida pela escola e pelas políticas públicas do nosso país. Para sustentar esse movimento, é necessária uma mudança ética e o acionamento dos dispositivos de que falávamos acima. As redes de apoio, as adaptações curriculares e uma avaliação processual e formativa podem

proporcionar condições mais favoráveis à convivência e à aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Vemos, em muitos espaços escolares, práticas educativas inclusivas, mas precisamos avançar para uma educação inclusiva alicerçada numa ética inclusiva. A diferença de atuação dos professores é grande quando pensamos o que baseia seu fazer diário. Uma prática educativa inclusiva nada mais é que ações pedagógicas que garantem aos alunos permanecer aprendendo no mesmo espaço escolar com metodologias antigas em novas roupagens. Sua didática não passa de interferências na construção do conhecimento e não se configura como uma intervenção no processo; reconhece a diferença, tolera-a, mas não a vê, verdadeiramente, como natural.

A educação inclusiva, por sua vez, efetiva práticas de acolhimento, permanência e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais e procura acionar todos os dispositivos para garantir que todos os alunos aprendam. É uma atuação que tem sua gênese nas políticas públicas e institucionais. Todos se envolvem com um único fim: incluir os alunos. No entanto a educação inclusiva, para ser e existir, nos diferentes espaços escolares, precisa ser sustentada por uma ética inclusiva. A ética inclusiva é uma mudança paradigmática e única do sujeito. É preciso que todos os envolvidos no processo de inclusão acreditem que essa é a condição natural, a ordem valorativa da sociedade, a naturalidade do estar junto. A ética inclusiva vem fortalecer a diferença como constituinte de mim e do outro como prática de alteridade. Ela é individual e precisa ser assumida como condição para o aprender por cada envolvido no processo de construção de uma educação inclusiva.

O que temos de fazer agora com o desafio de proporcionar uma educação inclusiva aos sujeitos com uma estruturação psicótica é, como afirma Quinet (2006, p. 49), “substituir a exclusão-reclusão pelo binômio ‘foraclusão e inclusão’. E, em vez de foracluir a inclusão, trata-se de incluir a foraclusão”. Para os educadores, esse desafio se estabelece no cotidiano de uma escola que se quer inclusiva. No dia-a-dia da escola percebemos que os alunos em estruturação psicótica apresentam uma dificuldade grande em estabelecer o laço social e isso é uma condição importante para estar na escola. Esse sujeito, “ataca o laço social não só entrando nele mas criticando-o, apontando suas impossibilidades, e denunciando o semblante social” (id.,ibid., p.53). É aí que

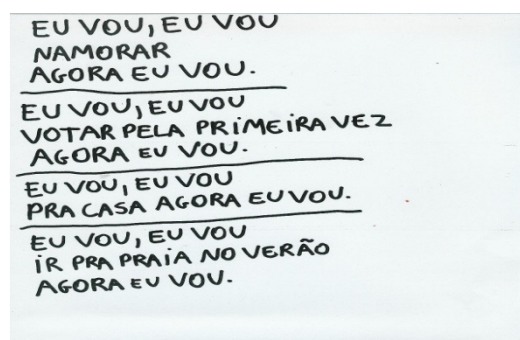
precisamos significar suas ações e produções, armando o laço, mesmo que de forma tênue, para minimizar o retorno sobre si mesmo do seu investimento no real.

Quinet também nos alerta que “a foraclusão implica sempre o retorno no real daquilo que foi foracluído no simbólico” e complementa:

“a foraclusão do Nome-do-Pai na reforma indica ao trabalhador em saúde mental que ele deve estar atento não só ao seu furor sanandi, mas ao seu furor includenti, ele deve se precaver contra seu desejo de inclusão do louco nos jardins da polis no intuito de retirá-lo do jardim das espécies da nosografia. Isto significa não exigir dele a todo custo aquilo que é valor fálico em nossa ordem social (trabalho, dinheiro, sucesso, competição, competência etc), e sim deixá-lo fazer sintoma sem Nome-do-Pai, um sintoma que pode ir ao delírio da arte, passando por todas as artimanhas” (id., *ibid.*, p. 50)

Esse autor pontua algo que deve ser considerado na escola quando nos propomos a trabalhar com os alunos em estruturação psicótica: não exigir deles uma produção de saber colada ao ideal da escola homogênea. Esse tem sido o maior impasse das escolas “inclusivas”. Elas recebem e acolhem os alunos, mas não suportam o fato de alguns deles não acompanharem o processo de aprendizagem exatamente da mesma forma que os outros alunos. Por isso reforçamos que é importante não demandar um conhecimento que é extremamente valorizado por nós e nada significativo para eles, e sim permitir que eles possam usar o espaço escolar para produzir a partir do que faz “sentido escolar” para eles. Esse é o caso específico dos alunos acompanhados nesta pesquisa. A escrita é o que eles associam com a escola e, portanto, endereçam-na a qualquer sujeito que encarne um “saber escolar”.

4. INTERLOCUÇÕES ENTRE O CAMPO TEÓRICO E O CAMPO EMPÍRICO



Mateus

*Exercitaremos os pés por entre as imagens e as mãos sobre a escrita.
 Maria Gabriela Llansol*

A escrita é potencializadora, para alguns sujeitos, de uma escriturização própria. João Guimarães Rosa, Gabriela Llansol e James Joyce, às suas maneiras, a utilizaram como inscrição de uma lei e reconhecimento no laço com o social. Suas produções escritas nos provocam a reolhar o já escrito. São escritas que transcendem o sujeito e o sentido único, nos convidando a sermos autores de novas significações. Lemos as linhas, as entrelinhas e para além das linhas, nos confirmamos como leitores. Os sujeitos desta tese e suas escritas estão à procura de um outro que os reconheça como autores e que empreste às suas escritas sentido e confirmação de existência, para que eles próprios possam garantir as diferentes possibilidades de nomes às suas escritas.

O recorte teórico a ser acionado para que eu possa discutir as questões que problematizam o processo de intervenção pedagógica com sujeitos em estruturação

psicótica é a teoria freudo-lacanianana acerca das psicoses e da letra. Os textos de Jacques Lacan foram a base para a problematização e classificação das categorias trazidas como singularidades da escrita dos sujeitos-autores deste trabalho. O diálogo com seus comentadores também foi de grande auxílio na construção de um recorte teórico que tentou dar consistência ao ato da escrita da tese.

Os conceitos que se colocam como principais são os de psicose e Letra, acompanhados da escrita como cultura escrita (*literacy*) da escola. Recortá-los e, novamente, revisitá-los foi o desafio teórico da tese. Digo novamente porque meu trabalho de escrita na dissertação de mestrado foi de uma primeira leitura sobre algumas produções de Jacques Lacan e seus comentadores. Problematizar a escrita dos sujeitos a partir da teoria lacanianana e de uma ética psicanalítica é uma forma de trabalhar originalmente com esse autor, ou seja, voltar às origens, ser original na leitura, como necessitamos ser na construção de um trabalho de tese.

4.1. Psicanálise e educação. Novamente a pergunta...

O debate em torno da aproximação entre a psicanálise e a educação é bastante conhecido e frequente nesses dois campos de saber. A discussão, no entanto, permanece próxima do binômio tratar-educar, o que não representa toda a dimensão possível de ser vislumbrada, se considerarmos que a intersecção entre os dois campos pode estar para além dele, pode representar uma construção ética permeada pelo reconhecimento do sujeito desejante e por uma educação que, sem problemas, pode se considerar não-toda, falha e com furos. Tanto a psicanálise como a educação são campos que se encontram em um outro ainda maior, que é o da linguagem¹⁵. Lacan (2007, p.144) vai nos alertar para isso dizendo que “a falha exprime a vida da linguagem, sendo que vida para a linguagem significa algo muito diferente do que chamamos simplesmente vida”.

¹⁵ Ver mais em Di Ciaccia (1997).

O recorte que gostaria de trazer é da possibilidade de fazermos a interlocução entre a teoria lacaniana e uma das questões mais caras ao campo da educação, em especial da pedagogia, que é a produção e a aquisição da escrita pelos alunos. O necessário é pensarmos uma prática pedagógica que descole do ideal (porque este é do impossível, como diria Freud) e se utilize da psicanálise para enriquecer uma intervenção para além do aparente controle. O conhecimento e o saber são de ordens distintas, mas podem estar cotidianamente no terreno educacional. Lajonquière (1993) diz que o conhecimento é transmissão do que é socialmente reconhecido e é da via do consciente, enquanto o saber é da ordem do inconsciente, pois é saber sobre o desejo inconsciente e é transmitido sob forma de valores e ideais. Uma pedagogia que pense a escrita como via de conhecimento e saber¹⁶ e que reconheça que nossos alunos não podem ser tomados como objeto de um saber único e sim como sujeitos do seu próprio desejo é o principal objetivo a ser atingido. Chemouni (apud PETRI, 2003, p. 37) salienta uma questão importante nessa discussão:

A diferença entre a ação psicanalítica do educador e do analista concerne principalmente ao enquadre e mais precisamente ao que o autor chama de lugar de enquadre (*cadre-lieu*) de sua experiência. Este lugar de enquadre constitui a condição particular do trabalho terapêutico do educador. Esse espaço não depende de aspectos puramente técnicos, mas da personalidade do educador. A relação transferencial é capital. [...] diz ainda que o trabalho do educador especializado não seria da ordem de um tratamento analítico padrão, mas de permitir a instauração de um lugar onde o espaço psíquico possa encontrar maneiras de se dizer, de viver, o que às vezes necessita uma certa análise das resistências e mesmo da transferência.

Ao educador caberia a estruturação do eu no saber e no conhecimento, e ao analista caberia o sujeito. O lugar de saber está para o professor assim como o lugar de suposto saber está para o analista. Diferenciar as posições frente ao aluno e reconhecer o seu enquadre na constituição do sujeito é o mais importante. Quando esse enquadre está bem demarcado, o sujeito em atendimento não tem dúvidas sobre este outro que está junto dele. Não há escola sem lei, sem função paterna, por isso é sempre necessário se ter clareza sobre o lugar ocupado por cada um dos partícipes na intervenção com os alunos.

¹⁶ Lembremos que conhecimento e saber para psicanálise não são equivalentes. O conhecimento está para o Eu, logo, para a investigação da realidade; enquanto o saber está para o saber do inconsciente, ou seja, saber é saber sobre o desejo.

Como salientamos no capítulo 1, optar pela psicanálise significa optar por uma ética psicanalítica que reconhece o sujeito do desejo. No seminário VI, *O desejo e sua interpretação*, Lacan (27/07/1959) diz que “a experiência ética está desenvolvida numa perspectiva ao final da qual temos a fórmula enigmática de Spinoza, que o desejo é a essência mesma do homem”. A combinação de ética, experiência e desejo é a marca lacaniana de uma abordagem que não prescinde do sujeito em sua articulação com a criação e a existência. Ser professor e viver a docência a partir dessa abordagem pode nos dar condições ímpares de ver e mediar os processos de conhecimento dos nossos alunos.

Lacan (1988b), no seminário *A ética da psicanálise*, afirma que a ética existe na psicanálise e recorre à ética aristotélica para justificar que o campo do desejo está fora da moral, mas não fora da ética. Alicerçado em Aristóteles (para quem a ética é uma ciência do caráter, da formação do caráter e da dinâmica dos hábitos e também a ciência da felicidade), em Freud (que diz haver na ética um deslizamento, uma mudança de atitude na questão moral e afirma que a ética está diretamente ligada ao princípio da realidade) e em Kant (especialmente baseado nas formulações do livro *Crítica da razão prática*), Lacan vai pontuar questões que devemos considerar quando falamos de uma prática pedagógica alicerçada numa ética psicanalítica, quais sejam: a ética aponta para o domínio do irreal, do ideal, de um aprofundamento da noção de Real; é possível falarmos de uma “experiência ética” constituindo o sujeito; a ética desemboca numa política e, portanto, se coloca para além dela; a grande interrogação ética é o sentido do desejo; a ética consiste, essencialmente, num juízo da nossa ação e, por fim, a ética implica a dimensão que se expressa no que consideramos a experiência trágica da vida. Parece-nos que “novamente a pergunta” retorna para que possamos pensar que a psicanálise pode compor, junto com outras teorias, o alicerce de uma nova maneira de pensarmos a prática pedagógica em nossas escolas.

4.2. A escolha pela teoria lacaniana acerca das psicoses

Por que o recorte da psicanálise, especialmente, da psicanálise lacaniana? São inúmeras as teorias que podem dar suporte às diferentes práticas educacionais que

vemos na escola. Jacques Lacan não teve nenhum interesse em discutir as questões escolares, mas teve muito interesse em problematizar e construir uma teoria que explicasse, a partir do seu campo teórico e ético, a constituição do sujeito. Quando consideramos a especificidade dos sujeitos acompanhados nesta pesquisa e percebemos o rigor necessário ao trato com as produções de Mateus, Marcos e Lucas, mesmo reconhecendo a existência de várias outras abordagens não menos comprometidas com os sujeitos, optamos pela abordagem que prioriza o sujeito na linguagem. Uma teoria que vislumbra a possibilidade de ser na linguagem (SCHÄFFER, 2006) e que nos dá elementos para criar uma intervenção pedagógica responsável e comprometida com o outro e com o social.

Lacan trabalha dois conceitos importantes de forma intrincada, quais sejam: psicose e letra, conforme mencionamos. Nossa tentativa, a partir de agora, é trabalhar alguns pontos desses conceitos que são os responsáveis pela classificação categorial das singularidades das escritas dos sujeitos-autores desta tese.

Desde sua tese de doutorado até os últimos seminários, Lacan discute a questão da psicose e o recurso à letra. As questões acerca do significante e da letra permeiam toda sua produção e permitem um aprofundamento da teoria que dá suporte às construções mostradas a seguir em forma de categorias. Para esclarecer, podemos exemplificar o movimento com a teoria realizado até aqui. Ao lermos os textos que tratam da tese de Lacan “Da psicose paranóica em suas relações com a personalidade” e os trabalhos que privilegiam o imaginário, identificamos o objeto principal de estudo desta tese, que trata do recurso à letra como algo que se repete em muitos sujeitos em estruturação psicótica. A leitura dos textos de Lacan me proporcionou a construção que pretendo mostrar empiricamente, e é no diálogo com as fases que se sucedem em sua teoria que o trabalho vai ganhando especificidade.

O conceito de psicose perpassa toda a obra de Lacan e é discutido particularmente em três obras: em sua tese de doutorado com o caso de Marguerite Anzieu; no seminário três, *As psicoses*, com o caso Schreber, e no seminário vinte três, com o caso James Joyce. O autor elabora a si mesmo nesse movimento, que não tem características cartesianas e sim de desconstrução e construção do já dito.

Em sua tese de doutorado, *Da psicose paranóica em suas relações com a personalidade*, Lacan vai desenvolver toda sua teoria a partir de uma psicose paranóica que mais tarde ele irá dizer tratar-se de um delírio a dois. Esse delírio seria de sua paciente Marguerite e sua mãe. Mais tarde, Marguerite “[...] busca o apoio das letras; tornar-se-á romancista e assim derrotará seus perseguidores. [...] a ida a Paris está associada ao recurso à letra, tão frequente aos psicóticos” (FREIRE, 2001, p.105).

Da década de trinta à década de cinquenta do século XX, teremos uma ênfase no imaginário na obra lacaniana. Essa fase seria constitutiva do sujeito e, segundo Lacan (1998), em seu texto *O estádio do espelho como formador da função do eu* ([1949], 1998) tem um caráter especulatório que vai dos seis aos dezoito meses. No texto *Complexos Familiares* (1938), Lacan vai desenvolver as questões do imaginário e do delírio a dois como um conceito enunciado em sua tese. Nesse momento o autor também trabalhará com uma prevalência do imaginário:

Sua função principal seria a de servir como possibilidade de elo entre o organismo (*Innenwelt*) do sujeito e a Realidade (*Umwelt*). Nesse momento importante da formação do indivíduo, o sujeito precipita-se da insuficiência para a antecipação (de um corpo despedaçado a uma totalidade ortopédica) e é a partir desse movimento que se poderá romper com o círculo do *Innenwelt* para o *Umwelt*. Esse movimento serviria ao sujeito como “base” para sua produção psíquica. (RODRIGUES, 2003, p. 58)

O texto *De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose*, incluído em sua obra *Escritos*, Lacan (1998, p.584) vai afirmar que na psicose “o princípio é a forclusão (*Verwerfung*) do Nome-do-Pai”, ou seja, não há uma inscrição do significante Nome-do-Pai no tempo da constituição do sujeito. Esse texto é considerado um dos mais importantes de Lacan no que tange à discussão acerca das psicoses.

Quando o autor constrói as categorias do Real, Simbólico e Imaginário e afirma a necessidade de um quarto para amarração, aponta para a possibilidade do sujeito ser de várias formas na linguagem, ele deixa claro que podemos armar diferentes Nomes do pai, e isso imprime pluralidade, criação e singularidade às diferentes maneiras do sujeito estar na vida. Concordamos com Schäffer (2006) que o termo “versão” do Nome-do-pai caberia mais adequadamente que o termo “suplência”, pois

suplente é aquele que ocupa o lugar do titular, enquanto a versão é um modo de contar diferente, pois o lugar do significante primordial não poderá ser substituído (esse está, indelevelmente, perdido). A isso Lacan chamou de construção do *sinthome*, de construção de várias formas possíveis de amarração dos três registros a partir das singularidades de cada sujeito. É a passagem do ter o sintoma para ser no *sinthoma*¹⁷ e completa: “o significante se reduz ao que ele é, ao equívoco, a uma torção da voz”. (id., 1975-76, p. 135)

A construção do conceito de Letra por Lacan (1998) inicia-se no seminário sobre a Carta Roubada. Nele a letra/*litter* é tomada como fonema ou como carta/*letter*. Nesse seminário, o autor trabalha um conto de Edgar Allan Poe e nele o deslocamento de letra (materialidade) para carta (transmissão de mensagem) ocorre ao longo do texto. Para Masagão (2008), “não é a mesma coisa buscar uma carta/letra levando em consideração a sua dimensão da mensagem, ou seja, a letra como elemento de um sistema significante, ou buscá-la tomando a sua materialidade, a sua relação ao objeto”. O grande desafio para os sujeitos desta tese é escrever para além de uma materialidade. O que percebemos na intervenção escolar é que, após um tratamento pedagógico, eles escrevem codificadamente, ou seja, uma escrita mecânica que responde a uma demanda específica do professor. Escrever transmitindo uma mensagem, ou iniciar uma tentativa de fugir da relação objetual com a letra é muito difícil se o que deve ser escrito já está dado. Quando se permite uma escrita espontânea, algo do sujeito aparece e ele consegue transmitir. Sabemos que a Letra enquanto possibilidade de amarração do imaginário, simbólico e real pode existir para todos nós, resta-nos, e a eles também, ter a chance de dar o nó necessário, encontrando o que faz laço.

A teoria da lógica do significante foi pensada exaustivamente por Lacan, que dizia que “um significante se caracteriza por representar um sujeito para outro significante” (LACAN, 1985, p. 68 e p. 194) e complementava afirmando que a

¹⁷ Lacan (2007) desenvolveu o conceito de *sinthoma* no Seminário XXIII. Lá, na primeira aula, ele explica que o termo **sinthome** (*sinthoma*) era a forma antiga de escrever **symptôme** (sintoma) em francês. Ele recupera a grafia e dá a ela uma outra posição conceitual. Toda essa construção conceitual se dá a partir da obra de James Joyce. Nesse Seminário vai afirmar que o *sinthoma*, o quarto nó, é enigmático, ou seja, é único e só pode ser armado na singularidade de cada sujeito, pois pode fazer versão ao Nome-do-Pai.

definição que ele dá para o significante, especialmente, o S1 seria a de “representar um sujeito, como tal, e de representá-lo Realmente (*vraiment*). Realmente quer dizer, no caso, conforme a Realidade” (id. 1975-76, p. 181). Nessa trajetória, Lacan reconhece e afirma que há saber no Real. O conceito de letra é apresentado de forma a pensar as singularidades entre a letra como conceito lacaniano e que aparece nas obras desse autor com instância (lembramos, como salienta Rego, 2006, que Lacan fala de instância da letra e não instância do significante) e o recurso à letra literal (os dados apresentados a seguir demonstram o quanto o recurso à letra é insistente nas produções dos sujeitos).

Nos *Escritos*, Lacan (1998, p.498) diz que devemos tomar ao pé da letra a letra e a designa como “suporte material que o discurso concreto toma emprestado da linguagem”. Se ela é o que insiste do inconsciente, acredito que temos um longo caminho teórico a percorrer e, juntamente com os dados empíricos, ensejar uma interlocução específica para alcançar o objetivo geral deste trabalho.

O conceito de letra nas últimas obras de Lacan (1985) aparece como algo manejável, algo que pode ser rasurado ou eliminado. A letra é transmissível e *pode representar* o sujeito para outro significante, *como se* fora um significante, mas não o é. O significante é indestrutível, passa de S1, para S2, para S3... .O significante *representa* o sujeito para outro significante. Os diferentes aspectos levantados em torno da letra são, ao meu ver, o próprio movimento de suplementariedade encontrada nas obras de Lacan. Se antes era –seminário *A Identificação* e o seminário *A Carta Roubada*- letra como fonema, como texto escrito, reduzida ao traço (*la trace/le trait*), agora –seminário *Mais, ainda* e seminário *De um discurso que não seria o do semblante*- ela difere de si mesma, é litoral (entre saber e gozo), é limite, é matema, ou seja, capaz de se transmitir integralmente. (RODRIGUES, 2003, p. 78)

Se a Letra pode representar o sujeito para outro significante, ela também pode unir o que está solto e dar lugar ao sujeito. Em *Lituraterra* (2003), Lacan aponta para essa marca litoral que faz borda e assim possibilita limite, fazendo furo no saber e borda no objeto, sem se ensimesmar com ele. “A letra-litoral não tapa o lugar vazio do objeto, e, nesse sentido, ela se diferencia do significante na sua função de semblante ou do objeto na sua função de fetiche” (MASAGÃO, 2008).

Lacan privilegia o Real a partir dos anos 1970. Vemos nesse período que o autor defende a equivalência dos três registros e a sua importância, mas o Real ganha destaque, e é possível compreender que se ele não pode ser totalmente mostrado, pode

ser de forma parcial. A tentativa com os alunos acompanhados é minimamente fazer um furo no Real, ou seja, com a intervenção construir possibilidade de aparecência desse real. Quando eles escrevem e marcamos partes dessa escrita e ela retorna com algum sentido que os remete a falar, escrever ou reconhecer dados do Real, a realidade se torna mais suportável, e é aí que fazemos laço, nó.

Desde a pesquisa iniciada na dissertação, nos perguntamos sobre uma possibilidade de amarração. Lacan, no seminário XXIII (2007), afirma que é possível um quarto nó, um nó que dá sentido a realidade e ao sujeito. A cultura, as instituições, os acompanhamentos terapêuticos e educacionais, conjugados com os saberes da humanidade, nesse caso a escrita, devem ser considerados em toda a intervenção. Assim teremos condições de passarmos de uma colagem à materialidade da letra a uma condição de escriturização, ou seja, de uma escrita que faz passagem para o sujeito na sua necessidade de separação e, assim, poder ser na letra escrita no papel.

Para Lacan (1975-76) os três registros funcionam como as rodinhas de barbante (seminário XX), as cordas se enodam entre si e juntam-se por um entrelaçamento (épissure). O que ocorre é que o nó ex-siste, ou seja, ele não constitui a consistência. Nó e consistência são diferentes. O nó ex-siste ao elemento corda consistente. “A escrita pode sempre ter alguma coisa a ver com a maneira pela qual nós escrevemos um nó” (p. 66, grifo nosso). (RODRIGUES, 2003, p. 68)

Freire (2001) afirma que é necessária uma sustentação ao que Lacan chamou de nó borromeu (formado pelos três registros - comportando a consistência imaginária, o furo Simbólico e a ex-sistência Real (p.177)) e esta pode ser a partir do *sinthoma*. O paradigma do nó borromeu se estabelece na obra de Lacan com o reconhecimento de um quarto, ou seja, de um substituto do Nome-do-Pai¹⁸. Essa substituição aponta para saídas na psicose e afirma a presença do que Lacan chamou de *sinthoma*. “Nos seminários XXII e XXIII – RSI e *Sinthoma* – Lacan positiva a presença do sintoma, sustenta que ele está para além de um simples envolver da mensagem

¹⁸ Lacan introduz pela primeira vez esse conceito de Nome-do-Pai ao comentar o caso do Homem do ratos, em 1953. Ele o faz apoiado no livro, *As estruturas elementares de parentesco*, de Claude Lévi-Strauss. Nesse comentário afirma, ao pensar que o Édipo poderia servir para o sujeito de passagem da natureza à cultura, que “o pai exerce uma função essencialmente simbólica: ele nomeia, dá seu nome, e, através desse ato, encarna a lei” (ROUDINESCO e PLON, 1998, p.542). Inorrendo em reducionismo teríamos o seguinte encadeamento conceitual em sua obra: primeiro “função do pai”, depois, “função do pai Simbólico”, mais tarde, “metáfora paterna”, ainda, Nome-do-Pai (forclusão do Nome-do-Pai) e, por fim, Nomes do Pai. (RODRIGUES, 2003)

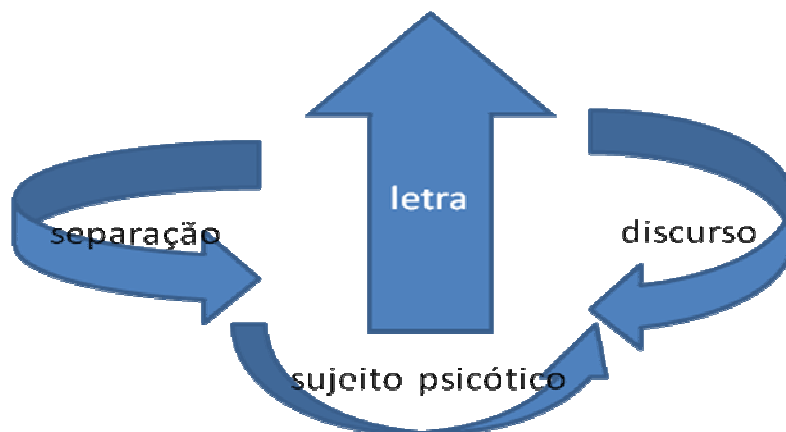
inconsciente e promove o conceito de *sinthoma* à marca própria do sujeito, seu traço próprio.” (RODRIGUES, 2003, p. 70)

No seminário XXIII Lacan, a partir da obra e da história de James Joyce, apresenta o *sinthoma* como uma amarração dos três registros que abre para a criação, para uma versão do Pai. “Joyce conseguiu se impor como nome de autor, *como poeta de seu próprio poema*” (idem, p.71) ao construir um Nome do pai (uma versão) e assim estar em Nome-do-pai. Os sujeitos desta tese não constroem uma versão, mas conseguem, porque estão na linguagem, construir algumas pontes para estarem no discurso. O outro, para quem suas escritas são endereçadas, pode significar as pedras dessas pontes com pontuações que permitem e autorizam uma espécie de publicização do seu discurso. Há palavras que funcionam como nome próprio em suas escritas, e essas podem e devem ser escutadas e reconhecidas como uma forma singular de entrar na cultura escrita e na cultura letrada da escola.

“Se, para os loucos, as palavras adquirem espessura de coisas, na obra de Joyce, particularmente quando elas são impostas no ritmo da ‘linguagem que flui’ e encarnam, portanto, a dimensão libidinal própria à ‘linguagem do amor’, isso também acontece” (LAIA, 2001, p.207). Não raro, percebemos nas escritas de Mateus, Marcos e Lucas que elas tomam a dimensão da própria coisa, como se o aprender a escrever se reduzisse ao ato da escrita. Todos sabem que aprender é um processo e não um ato, e é para isso que precisamos estar atentos na intervenção pedagógica: o processo de aprender tomado pelo processo de escrever proporciona o aparecimento do sujeito que escreve. Tentar oferecer os objetos de conhecimento de forma a garantir o processo, que sempre inclui mais de um, é o objetivo da escola.

Por um lado, Lacan (apud SOLER, 2007, p.63) afirma que o sujeito psicótico está na linguagem e aparentemente fora do discurso e para se estar no discurso é preciso uma operação de separação¹⁹. Por outro lado (1985, p. 50), diz que “a letra, radicalmente, é efeito de discurso”, então, podemos dizer que o sujeito psicótico, para ascender à letra, precisa estar no discurso e efetuar uma operação de separação.

¹⁹ Lembremos que as duas operações de causalização do sujeito são a alienação e a separação.



O que vemos na prática com os sujeitos deste trabalho é que eles são capturados na alienação. Isso fica visível na fala ecológica e na escrita repetitiva que marcam fenômenos de perturbação envolvidos na estruturação psicótica. O processo natural de escrita, com um olhar e uma fala que marcam o ainda não marcado, vai criando espaços para eles aparecerem. Difícil, mas não impossível, é a construção de um sintoma que possa fazer versão do Nome-do-Pai, como vimos acontecer com James Joyce. Este último consegue estar no discurso de uma forma muito particular e, dessa maneira, armar condições de ascender à Letra – a esse quarto que faz nó e dá consistência a sua existência.

A função inicial da letra é distinguir o significante linguístico do significante psicanalítico, por isso tem como característica inerente o efeito de cortar e apagar (RITVO, 2000, p.9-13). A questão da letra é uma questão de privação na origem: a primeira é sempre a segunda. Nunca vamos encontrar a primeira vez em que ela foi dita. A letra vai ter um vínculo com o Real, vai, de fato, ser a própria noção do impossível.

No seminário XVIII, Lacan irá dizer que a Letra e a escrita são no Real, ou seja, representam a impossibilidade de ser todo, e o significante é no simbólico. O que se passa com os sujeitos desta tese é que ser marcado como não-todo é o que não ocorre, pois na psicose há uma falta de corte, limite, e o que vemos em Lacan é que a Letra (esse quarto) é o próprio limite. Trabalhamos com os sujeitos e percebemos que a letra (o código) está lá e pode ser utilizada das mais variadas formas. O desafio é

transformar esse escrever em algo que faça sentido e dê condições de mudar o seu estatuto. A escrita pode funcionar como um laço articulador na linguagem. Ela é o que amplia para além aquilo que resulta da linguagem. Como defende Lacan (1985, p.61), “recusar-se à referência à escrita é proibir-se aquilo que, de todos os efeitos da linguagem, pode chegar a se articular. Essa articulação se faz naquilo que resulta da linguagem o que quer que façamos, isto é, um suposto aquém, e um além”.

A partir do Seminário XVIII, Lacan dá ao escrito uma importância que até então ele não havia dado a todas as outras considerações no campo da linguagem. Com o termo *Lituraterre*, o autor traz o sentido *liturarius/litura* (cobertura e rasura, correção) e o opõe à literatura que deriva de *littera/letra*, fazendo-nos crer que há sempre uma rasura, algo que fica como marca indelével, mesmo que tentemos apagar. As escritas de letra sobre letra apontam para uma confirmação das rasuras e da ratificação de que a linguagem não é uma e sim sempre mais de um. A escrita se trama ali onde a linguagem deixa espaço para um antes e um depois.

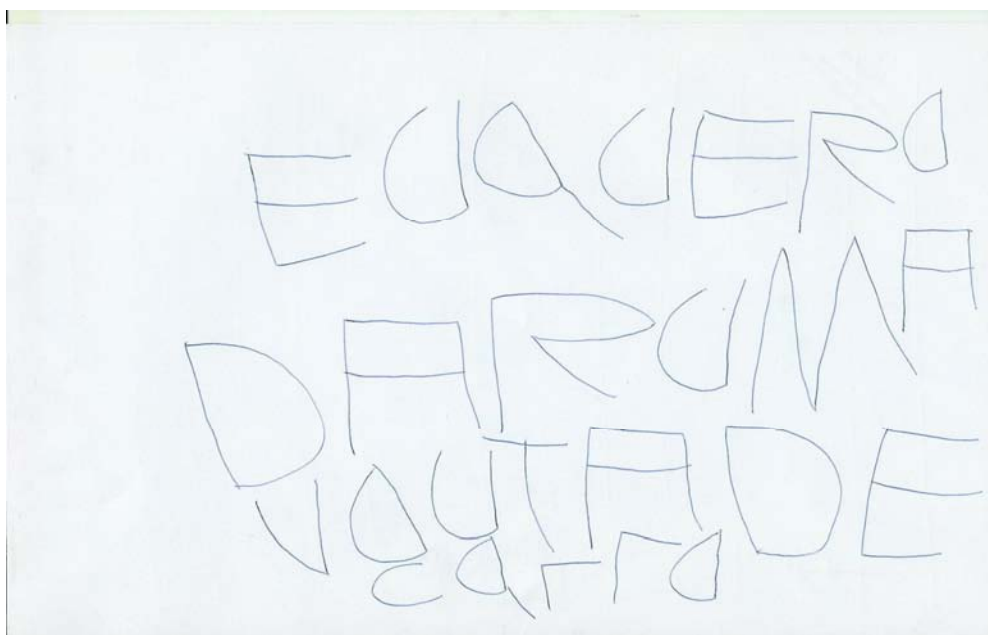
O trabalho pedagógico com os alunos em estruturação psicótica visa o tempo todo certo empréstimo de sentido às suas produções. A inserção no simbólico se dá a partir das diferentes ferramentas escolhidas por eles. Os três casos trazidos nesta tese se utilizam muito da escrita. Observando e acompanhando esses sujeitos, foi possível perceber que o mais importante é possibilitar que eles possam dizer por escrito. Em muitas produções, percebíamos que o fato de escrever os tranquilizava, e eles conseguiam fazer com que o outro os escutasse. A aparente escrita caótica de algumas palavras era acompanhada no *a posteriori* por algo muito coerente. A lógica de suas escritas nem sempre é percebida por nós, mas ela está ali, fazendo pontuação. Com a nossa intervenção, pode dar condições para que o que ex-siste (Real) não sucumba à consistência (Imaginário) e sim dê condições para que o simbólico apareça (RODRIGUES, 2003, p.85).

Importante salientar que a escrita é diferente da palavra e diferente, não só porque está marcada indelevelmente no papel, mas porque aciona dispositivos de subjetivação diferentes da palavra falada. Os processos são distintos e a escrita está para além da transcrição de uma fala: “se a escrita serve para algo é porque resulta diferente

da palavra” (LACAN, 1970/1971, tradução nossa). O recurso à letra pelos sujeitos desta tese é recorrente e, não raro, é por meio dela que eles falam. No caso de Marcos e Lucas, podemos afirmar que nossos maiores diálogos ocorreram com o recurso da escrita presente. Enquanto escreviam, falavam, se inscreviam.

Em Rodrigues (2003), defendo a utilização da palavra *escritura* para pensarmos a escrita como possibilidade de limite, de corte para o sujeito, em suplementação à palavra escrita que, de fato, representaria o próprio limite do sujeito frente à folha em branco. A discussão acerca da melhor palavra para circunscrever esse momento escritural dos alunos que eu acompanhava à época, demarcou um momento importante na construção teórica. A continuidade dos acompanhamentos junto aos sujeitos foi importante para que uma nova, agora, reconstrução ocorresse.

Lucas encadeava melhor o diálogo quando escrevia o que queria fazer. Notadamente a escrita o ajudava a organizar o endereçamento, pois sempre havia um leitor aguardando:



(eu quero dar uma volta de carro)

Lacan (1966), em seu seminário A lógica do fantasma, ressalta que a escrita se sustenta sobre o retorno de si e sobre o corte. O processo de *escriturização* do sujeito psicótico se daria no espaço intervalar que se abre entre uma escrita restrita ao

uso do código e uma escrita impregnada de sentido. Esta última precisa da combinação de diferentes intervenções para que o sujeito possa inserir-se de alguma forma no simbólico. Ele precisa armar uma forma de amarração que crie *sinthome*²⁰ e, assim, crie condições para que possa se sustentar no social. O retorno da escrita sobre si mesma, que, por vezes, ocorre com o processo de escrever inúmeras palavras e, outra vez, pela leitura que fazemos (produzindo efeito ao se ouvirem), pode ser potencializado sobremaneira por nosso trabalho docente.

Para Lacan (2007, p. 140), a escrita é um fazer que dá suporte ao pensamento, e complementa: “a escrita, permito-me afirmar, muda o sentido, o modo do que está em jogo, a saber, a *philia* da sabedoria. Não é muito fácil dar suporte à sabedoria a não ser pela escrita [...]”. E *philia* é o tempo-pensamento para esse autor. Se pensarmos que a lógica do tempo nas escritas de Joyce o leva a construir uma obra de arte, como é considerado por Lacan o livro “Ulisses”, podemos perceber também que as produções escritas trazidas aqui para análise dão suporte ao pensamento dos sujeitos, mas não se configuram como arte. O que está em jogo para os sujeitos da tese é a simples condição de estar no discurso utilizando a escrita e, desse modo, dar a ela um sentido que é buscado por nós, na escola, o tempo todo.

Na escola, em muitos momentos, percebemos a tendência em ceder às receitas e aos instrumentos científicos e de caráter, ainda behavioristas, para efetivar uma intervenção com os alunos em estruturação psicótica. Essa prática pedagógica, dissociada de uma compreensão ética e comprometida com o sujeito, tende a ser imobilizadora e contraproducente com qualquer possibilidade de emergência de uma singularidade possível na escola. A colonização do sujeito, pelas certezas do outro, precisa acabar para que sua independência se arme e ele possa utilizar os recursos psíquicos e cognitivos necessários a uma passagem pela escola que, de fato, lhe proporcione aprendizagem, socialização e novos saberes. Por isso vemos na intersecção da psicanálise com a educação o melhor cenário para o trabalho com sujeitos em estruturação psicótica.

²⁰ “Lacan (1977), no Seminário XXIII, vai brincar com as palavras *faille* (falha), *phallus* (falo), *faux-pas* (falso) e *faute* (falta) e afirmar que é nesta última que abrimos uma janela para o *sinthoma*” (RODRIGUES, 2003, p. 85)

4.3. Histórias sustentadas pela psicanálise - Descrição dos casos Mateus, Marcos e Lucas

Um dos cuidados que tive com os três casos descritos foi escolher aqueles que ao longo de toda, ou boa parte, da intervenção (o caso de Mateus), tivessem a combinação das duas áreas citadas aqui, em outras palavras, a garantia de um profissional da área estrutural do sujeito e outro da área instrumental²¹. A diferença transferencial estava clara para os sujeitos, o que facilitou muito uma intervenção que, notadamente, tinha o interesse em olhar para a escrita deles.

Como proposição ao trabalho de tese, discuto algumas categorias possíveis que foram se construindo a partir da escrita da dissertação de mestrado, várias leituras e indicações de alguns professores. Para melhor situar essa discussão, apresento uma descrição dos casos acompanhados e uma discussão das produções escritas dos sujeitos, apresentada ao longo do texto que segue. A intenção foi desenvolver as categorias a partir da contribuição teórica escolhida para alicerçá-la.

As descrições dos casos que seguem foram escritas em tempos diferentes. Seguindo uma necessidade metodológica, irei trabalhar com as produções escritas dos três sujeitos-autores citados a seguir. Os dois primeiros foram partícipes da minha dissertação de mestrado, e o terceiro foi acompanhado, por dois anos, com o intuito de enriquecer a problematização acerca das singularidades da escrita de sujeitos em estruturação psicótica. O texto que trata da descrição dos alunos Mateus e Marcos foi retirado, na íntegra, da minha dissertação de mestrado (2003, p. 91-97/99-105, respectivamente) e será utilizado para circunscrever a época, a história e o contexto das produções utilizadas nesta tese. Poucas modificações foram feitas e estas apenas para atualizar datas e possíveis desencontros de uma escrita marcada pelo seu tempo. A descrição do terceiro caso é, como já salientei, atual e também tem o objetivo de nos ajudar a cartografar o que rodeia e constitui sua escrita. Vejamos os três casos:

4.3.1. Mateus - Descrição do primeiro aluno acompanhamento

²¹ Os aspectos estruturais e instrumentais do desenvolvimento do sujeito foram trabalhados como conceitos no texto “Aspectos Estructurales e Instrumentales del desarrollo” de Lydia Coriat e Alfredo Jerusalinsky (1996).

Trato a seguir da trajetória de um adolescente, e de seu processo de inclusão numa Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre. Há dez anos, ainda menino de cinco anos de idade, ingressou numa das escolas especiais da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Foi nessa escola que iniciou seu processo de integração, inclusão (mais tarde) e escolarização. Chama-se Mateus e hoje está com vinte e um anos. Antes e durante sua estada nessa escola, passou por quatro instituições diferentes, numa busca diagnóstica demandada pela família. Ele iniciou alguns acompanhamentos psicoterápicos, mas os interrompeu por uma série de questões do contexto e familiares. Um atendimento particular com um analista foi mantido por um tempo maior e abandonado quando Mateus conseguiu controlar esfíncteres, ler, escrever e se colocar “discursivamente” nos espaços sociais e na escola.

Em 1996, ele foi encaminhado pela escola especial para uma investigação numa sala de recursos de uma escola municipal de ensino fundamental. Acompanhei-o a partir desse momento. Recebi o encaminhamento da escola e tratamos de realizar uma reunião interinstitucional da qual participavam as professoras do Mateus, a direção da escola especial, a assessoria da secretaria de educação, representada por uma psicóloga, e eu. Essa foi a primeira de uma série de reuniões que foram ocorrendo ao longo dos quatro anos seguintes. Mudaram alguns sujeitos, mas garantimos o espaço para falarmos de nossas dúvidas e divergirmos nas opiniões, como também encaminharmos decisões acerca do caso. Após essa primeira reunião, marquei uma entrevista inicial com a família, na qual a mãe compareceu. Ainda durante aquele ano, a família trouxe-nos o retorno de uma avaliação com um geneticista. Esse foi um dos momentos mais complicados, pois não foi possível marcar uma interconsulta com esse profissional, e ficamos nos perguntando sobre o que, na escuta da família e no encaminhamento da escola, fez com que buscassem outra vez um diagnóstico e não o tratamento. Encontraram o diagnóstico de Autismo. Iniciou-se uma série de encontros com a mãe. O pai, até então, não havia aparecido na sala de recursos. Mateus acabou indo para um atendimento em terapia ocupacional. Outros meses desgastantes se passaram, e ele foi diagnosticado como portador da Síndrome de Asperger²². O

²² Essa síndrome também é conhecida como Desordem de Asperger. Foi descrita por Hans Asperger em 1940 e oficialmente reconhecida, em 1994, pelo Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Distúrbios Mentais. A sintomatologia compreende desvios e anormalidades no relacionamento social, no uso da linguagem para a comunicação e certas características de comportamento e estilo envolvendo características repetitivas ou perseverativas sobre um número ilimitado, porém intenso, de interesses.

segundo semestre de 1996 passou com uma série de atravessamentos e difícil diálogo com a clínica. Os últimos profissionais que trabalharam com ele em terapia ocupacional foram disponíveis, receberam-nos em sua instituição e vieram à escola. A diversidade de olhares, no entanto, teve um efeito para Mateus. Desorganizou-se ainda mais com as diferentes intervenções, que penso terem tido um efeito inócuo e *iatrogênico*²³. Foi um semestre difícil.

Numa das entrevistas, a mãe falou do seu temor com relação à passagem de Mateus para a escola fundamental comum. Deixei claro que essa decisão caberia a eles, e a escola a respeitaria. Marcamos outras entrevistas e, concomitantemente, comecei a vê-lo. Nossos primeiros encontros foram breves e se passavam por todo um bloco da escola. Ele andava em círculos pelo corredor da escola, entrava e saía da sala, batia as mãos na cabeça e falava o tempo todo na terceira pessoa²⁴. Recorrentemente, repetia propagandas de televisão, diálogos das novelas e trechos de histórias em quadrinhos. Mateus chegou alfabetizado, mas, nos primeiros encontros, negou-se a escrever qualquer coisa. Deixar uma marca, um traço, um resto era uma demanda impossível. Tentei improvisar alguns atravessamentos, mas era como se eu não existisse. As discussões junto à assessoria (uma educadora especial e uma psicóloga) e as trocas constantes com a professora do Mateus na escola ajudaram-me a escutar minhas inquietações e significar algumas de suas ações. A professora estava trabalhando com mapas na escola e, na sala de recursos, começamos, no andar acima da minha sala, a olhar, apontar e reconhecer países em vários mapas expostos no corredor. Os mapas tiveram um lugar importante em todo seu processo.

Depois de alguns encontros, necessitava dar um retorno à escola do que eu havia pensado sobre a passagem da escola especial à escola fundamental, a partir de março de 1997. Estávamos em novembro e não estava convencida de que era o momento de fazê-lo. Foi uma devolução marcada por algumas diferenças teóricas, mas que privilegiaram o que para nós era uma questão comum: garantir, naquele momento, o que julgávamos ser o mais adequado para ele. Definimo-nos por um novo

²³ Originalmente esta expressão é usada para designar práticas médicas equivocadas. Na prática clínica e na pedagógica, se utiliza para referir à sobreposição de atendimentos e intervenções as quais resultam num efeito desastroso para o sujeito.

²⁴ O uso da terceira pessoa é uma marca do discurso psicótico em alguns momentos.

encaminhamento (o que já havia sido discutido com a família pela escola especial antes da minha entrada no acompanhamento) para o atendimento emocional, o atendimento na sala de recursos (inicialmente individual) e um trabalho na escola que intensificasse a sua circulação pelos espaços sociais e as questões de aprendizagem.

Em 1997, Mateus desligou-se do atendimento em terapia ocupacional e retomou seu tratamento psicoterápico com o analista que o atendia antes. Iniciamos uma série de interconsultas com ele, e Mateus, durante alguns meses, frequentou concomitantemente o atendimento psicoterápico e a sala de recursos. Nesse momento, nossa hipótese era de que ele suportaria a transferência de escola, mas e a escola a suportaria?

Começamos a discutir com as possíveis escolas que poderiam receber Mateus. Foi realizada uma série de reuniões com duas escolas da região. Dessas reuniões participaram a escola especial, a escola fundamental, a sala de recursos e a assessoria da secretaria de educação. Na primeira escola, o efeito em debater a questão da transferência escolar foi o surgimento de uma discussão mais ampliada e delicada acerca da formação, da assessoria e dos recursos disponíveis para atender os casos já existentes, a falta de interlocução com a saúde, entre outros. A resposta foi que não tinham condições de receber outro aluno que demandasse tamanha implicação. Na segunda, as mesmas pessoas participaram das reuniões com a direção e os setores e, mais tarde, com um grupo de professoras do primeiro ciclo, as quais seriam as possíveis professoras de Mateus. A instituição, representada pela direção, afirmou que poderia recebê-lo, mas nenhum professor se prontificou a acolhê-lo em sala de aula.

Nossa hipótese é de que Mateus suportaria bem a passagem para a escola fundamental, agora que tinha a combinação de atendimentos na escola e na clínica. Sua relação com os objetos de conhecimento começava a se modificar, a ter mais sentido, no entanto, foi impossível operar com as instituições a viabilidade da passagem. Todo um trabalho interdisciplinar foi idealizado, mas não conseguimos efetivar nada muito além de uma incipiente multidisciplinaridade.

No início de 1998, retomamos novas conversas com uma das escolas. O analista do Mateus prontificou-se a participar e conversar com os professores que iriam recebê-lo. Uma semana após a última reunião com a segunda escola, uma das professoras que participou da reunião veio conversar comigo e ofereceu-se para receber o Mateus. Tratava-se de uma professora de artes plásticas. Isso foi em junho de 1998, e começamos uma série de reuniões para pensarmos como viabilizar sua entrada. Reunimo-nos com a escola especial e com o analista do Mateus e combinamos sua inserção no grupo de complemento²⁵ em artes plásticas a partir de julho. Tratava-se de um grupo de crianças da mesma idade dele e um número pequeno de colegas, sendo que nos primeiros encontros alguns conflitos aconteceram. Entretanto, Mateus, que já circulava pelos corredores da escola como um visitante, agora começava a ser encarado como um aluno da escola. Não suportava ficar o período inteiro, mas com nossos encontros sistemáticos para pensarmos a intervenção, isso começou a se modificar.

Todo um semestre se passou e diminuímos a frequência do Mateus na sala de recursos, começando a pensar uma turma e outros professores para participarem do processo. Novas reuniões. Nelas, uma das questões mais consensuais era o fato de ele estar lendo e escrevendo, o que deixava a escola fundamental mais tranquila em relação ao seu lugar entre aqueles pares. Acertamos com a professora de educação física que Mateus começaria a frequentar, com uma de suas turmas, suas aulas em 1999. À época foi pensado todo um encadeamento de um encontro ao outro, num projeto específico. Fizemos uma série de aproximações da professora nos horários em que Mateus vinha à sala de recursos. Trabalhamos os três em diferentes espaços da escola, e a professora foi percebendo algumas singularidades da intervenção e suportando aquele “jeito estranho”, como ela dizia, do Mateus.

Em maio de 1999, a professora-referência da turma se integra à equipe de professores que trabalhava com Mateus e começamos a pensar a transferência legal de escola e a inserção numa turma de progressão²⁶. Ele começou a frequentar a escola em

²⁵ Esse grupo de trabalho em Artes Plásticas funcionava no turno inverso às aulas e com alunos de diferentes turmas.

²⁶ A rede de ensino em questão é organizada por ciclos e neles há o que ela nomeia de turma de progressão, o que à época se configurava como uma turma menor que acolhia alunos que apresentavam certa defasagem escolar.

diferentes momentos, e chegamos ao final do ano com ele frequentando diariamente as aulas na escola fundamental.

No ano de 2000, Mateus frequentou normalmente as aulas com a turma com a qual no ano anterior havia participado do projeto de educação física. Suportou o espaço, o tempo e os diferentes sujeitos. Conseguiu organizar-se com as regras e a rotina de estar naquela escola. Escrevia bastante e tentava responder à demanda dos professores escrevendo com letra “cursiva”. Ainda que, quando acabasse a folha de papel ou do caderno, ele seguisse escrevendo com a letra bastão fora das bordas.

Em 2001, ele foi incluído numa turma regular do II ciclo e teve o acompanhamento de uma estagiária de educação especial na turma em alguns períodos da semana. Frequentou o laboratório de aprendizagem como apoio às disciplinas que, para ele, foi se tornando mais difícil acompanhar. A escola foi cumprindo, ao longo dessas intervenções, um papel importante, organizando Mateus e lhe possibilitando a suportabilidade da lei na escola. A partir desse ano só o acompanhei informalmente na escola. Ele levava os trabalhos até a minha sala e mostrava o que estava fazendo na sala de aula.

Em 2002, frequentou regularmente a escola, integrado no terceiro ano do II ciclo num turno, e participou do laboratório de aprendizagem, no outro, uma vez por semana. Manteve com outro profissional o atendimento psicoterápico (não mais o analista). Os pais foram chamados por esse profissional ao consultório e lhes foi exposto a eles que seu filho era um autista e precisava ser acompanhado mais de perto na escola.

A combinação desse, nada novo, diagnóstico com o número grande de professores que caracteriza esse ano do ciclo resultaram num conflito para Mateus. Ele começou a ir para o enfrentamento, especialmente, com os professores que nada supunham num “autista” e que se perguntavam o que ele fazia ali, já que, “não aprendia nada de matemática” (sic).

Foram alguns meses de negociação e discussão com a escola²⁷, e eu voltei a acompanhá-lo numa outra modalidade de intervenção. Retomamos algumas entradas esporádicas nas atividades escolares, reuniões mensais com os professores, entrevistas com os pais e troca de correspondências com o Mateus, afora os nossos encontros pela escola. A intervenção mais pontual, pedagogicamente, não foi retomada, pois ele estava sendo atendido no laboratório de aprendizagem, como já dissemos.

No final do ano já sabia que iria me afastar do trabalho e fui armando a despedida com Mateus e com os pais. Combinamos que em março eu retornaria para fazer a passagem a uma colega. Em janeiro e fevereiro Mateus fez alguns telefonemas para o meu celular, cujo número estava no cartão que o pai havia guardado e lhe mostrado. Marcamos para em março nos encontrarmos na escola. Fizemos alguns encontros de despedida e apresentei a ele a professora que começaria a trabalhar na sala de recursos a partir de abril.

No decorrer de 2003 trocamos alguns telefonemas e e-mails, e, aos poucos, Mateus foi transferindo para outras professoras a sua atenção. Quatro anos mais tarde, ele estava cursando um curso de educação profissional em um centro de acompanhamento protegido. Seu curso era para trabalhar como auxiliar de padaria. Terminou em 2005 o ensino fundamental com terminalidade específica²⁸ e agora arma possibilidades de trabalho e namoro. Está, segundo ele, feliz e muito tomado pelas questões do trabalho.

4.3.2. Marcos - Descrição do segundo aluno acompanhado

A seguir alguns pontos importantes, na minha avaliação, do acompanhamento de Marcos durante um ano e meio de trabalho. A proposta é trazer

²⁷ É importante salientar uma falha considerável no funcionamento dos serviços de apoio educativo, de orientação e supervisão pedagógica: ao mudarmos o ano letivo e os profissionais que ocupam esses lugares, como mágica, as histórias dos alunos não são cuidadosamente passadas. Vários professores do Mateus não sabiam de sua condição anos antes e o que significava ele estar ali. Aos que o acompanharam era visível o seu avanço em termos cognitivos e de socialização. Há muito para aprendermos com nossos alunos!

²⁸ Considero muito correto acionar o artigo 59 da LDB de 1996 para que alunos como Mateus possam terminar o ensino fundamental ou médio com um parecer descritivo e o reconhecimento de alguns saberes. Nesse caso específico, ele terminou o ensino fundamental sem alcançar alguns objetivos da área de matemática.

alguns dados colhidos nas entrevistas com os pais, nas interconsultas com os profissionais que o atendiam concomitantemente a algumas pontuações acerca de episódios ocorridos nesse período. Essas informações podem nos ajudar a enriquecer o entendimento de suas produções, assim como os relatos das mesmas.

Em julho de 2001, a família de Marcos chegou até mim encaminhada por uma psicopedagoga, que anos antes também havia sido procurada pela mesma razão, para que ele fosse avaliado cognitivamente e que alguém o ensinasse a matemática, do qual ele nada sabia, segundo a mãe. A queixa principal era que ele não sabia “dividir”. Só a mãe compareceu a essa entrevista inicial feita em um espaço de atendimento clínico interdisciplinar. Solicitei uma segunda conversa com a presença do pai e, apesar de algumas explicações, a mãe achava a sua participação desnecessária. No encontro seguinte, os dois compareceram e muitas questões da história de vida do Marcos, assim como a sua história escolar, começaram a ficar um pouco mais claras. A dúvida dos pais era se ele estaria preparado para esse momento novo, pois não havia tido nenhum atendimento individual psicopedagógico ainda. Foi o analista junto com os pais quem armou a pertinência, ou não, de tal questão na direção do atendimento instrumental. A maior pergunta era sobre a “agressividade”. Ele havia agredido colegas, professoras e terapeutas. Com o analista atual, no entanto, nenhum episódio foi relatado.

A confrontação com a matemática, trazida na queixa familiar, especialmente da mãe, é um ponto que coloca em xeque a questão do saber. Tanto na psicose como na neurose, nós professores, lemos, erradamente, essa impossibilidade como uma insuficiência, quando se trata de um questionamento sobre a dimensão da verdade, ao qual as cifras matemáticas não respondem. A rigidez do resultado na matemática ensinada na escola fundamental tenta tocar o Real do saber. Aos sujeitos mais frágeis, é inevitável a desorganização. “A incompreensão matemática é um sintoma de um real que só é aproximável pela via matemática, por algo que é matema, implica um discurso e se suporta numa hiância que a psicanálise nomeou como castração” (VIDAL, 1999, p.26). O saber inconsciente está para além do modelo cartesiano, pois há saber que não se sabe²⁹. Marcos coloca-nos isso de uma forma

²⁹ Lacan se pergunta: quem é que sabe? Nós teríamos condição de saber que quem sabe é o Outro? “tal como de começo o coloquei, como o lugar onde o significante se coloca, e sem o qual nada nos indica que haja em parte

gritante, para ele todo número, seja como signo, como código, como ordenação ou como função de contagem parece-lhe tocar o impossível de ser suportado. Ele está inundado, suficientemente, de Real. O real, diz Lacan (1985, p.178), “é o mistério do corpo falante, é o mistério do inconsciente”.

Marcos é o segundo filho dessa família. Tem vinte e nove anos hoje. Começamos a trabalhar juntos quando ele tinha entre vinte e vinte um anos. Seu irmão mais velho tem, aparentemente, uma vida marcada pelas conquistas cotidianas mais comuns, não menos fáceis: namora, trabalha e convive bem com os pais. Para os pais esse irmão é o grande objeto de “ciúme” do Marcos. Sempre que estão à mesa, na sala ou no quarto, ele quer aquilo que o irmão olha ou pega. O caso da comida é um exemplo: Marcos come desmedidamente para que não sobre para o irmão. O que lhe resta fazer? O que em suas condições psíquicas poderia armar na direção desses familiares?

A comida para Marcos tinha uma função de tentativa de preenchimento do impossível. Sempre que começava a comer alguma coisa não parava. Era preciso que alguém interviesse, fizesse-o parar. Tentava tamponar um orifício cuja abertura não era conhecida por ele, nem por ninguém.

Antes de conhecê-lo conversei com o analista que o atendia e a psicopedagoga que o havia atendido anos atrás. A queixa da família na direção dos profissionais nos é muito conhecida em se tratando de casos como esse. Nenhum profissional é suficientemente bom para o filho ou para os pais, ninguém conseguiu ou consegue trabalhar com ele(s). Peço à família que me conte qual é a sua hipótese sobre o porquê desses desacertos acontecerem, como foi sua passagem pelos diferentes profissionais, enfim. A resposta é, inicialmente, marcada pela incompetência dos técnicos, mas à medida que me mantenho impassível ao discurso e não comento sobre o que está sendo falado, logo, não compactuo com o discurso, especialmente da mãe,

alguma uma dimensão de verdade, uma diz-mansão, a residência do dito, desse dito cujo saber põe o Outro como lugar. O estatuto do saber implica, como tal, que já há saber e no Outro, e que ele é a prender, a ser tomado. É por isso que ele é feito de aprender. [...] No nível desse não-tudo não há senão o Outro a não saber. É o Outro que faz o não-tudo, justamente no que ele é a parte que de-todo-não-sabe nesse não-tudo. [...] há saber que não se sabe, um saber que se baseia no significante como tal” (LACAN, 1985, p.130-133).

começa a acontecer uma torção no discurso. Choro, tristeza e culpa por levá-lo a atendimentos inócuos ou sem efeitos visíveis. Como não poderia ser diferente, Marcos passou por inúmeros profissionais. Muitos deles reconhecidos por seus trabalhos clínicos, e outros, desconhecidos. A busca diagnóstica também se tornou o fim dos tratamentos dele, obturando, de certa forma, seus avanços, que eram pouco falados por seus pais.

Quando era muito pequeno começou a apresentar crises epiléticas e, desde então vem sendo acompanhado por vários neurologistas. Em nenhum momento pode ficar sem os medicamentos que controlam, não de todo, sua condição. Nesse período em que o acompanhei consegui manter junto com a neurologista atual - a qual foi indicada por mim num momento importante da transferência com os pais - algumas interconsultas que nos possibilitaram ir pensando, a partir das possibilidades do Marcos, a diminuição de alguns medicamentos e a troca de outros. Vários desses remédios tinham um efeito oclusivo das respostas cognitivas e da sua posição na linguagem. Tivemos sucessos e fracassos — infelizmente, trata-se de um caso de difícil controle orgânico — e tivemos momentos em que foi preciso recuar, para que ele não tivesse de passar por sintomas orgânicos indesejáveis os quais não se justificavam frente aos ganhos cognitivos. Afora os medicamentos neurológicos para controlar a epilepsia, ainda precisa tomar antidepressivos e antipsicóticos. No final do nosso atendimento ele estava com diagnóstico de gastrite e hérnia de estômago. As questões no corpo sempre foram muito procuradas pela mãe, e é difícil saber a posição dele nesse contexto todo, ou melhor, saber o que está para além de um gozo nessas procuras que pouco o colocam na “direção da cura”.

As primeiras questões surgiram na escola infantil. Marcos não conseguia ficar na escola, chorava o tempo todo, não desgrudava da mãe ou das professoras. Quando o colocavam no chão só se arrastava, não interagia com nenhum objeto, não mantinha o olhar fixo em nada ou ninguém, segundo o relato dos pais. A escola disse que não teria como trabalhar com ele e solicitou aos pais uma avaliação médica. Ele passou por uma série de exames médicos, os quais apontaram para um problema neurológico associado a questões psíquicas graves. Foi encaminhado para um psicanalista que diagnosticou autismo, e começaram um tratamento que durou alguns

anos. Mais tarde, em idade escolar fundamental, os pais procuraram uma escola de orientação condutivista, baseada nos pressupostos do Método Teacch. Foram outros tantos anos passados aí. Os pais retiraram Marcos do atendimento analítico quando ele ingressou nessa escola. Esse é o período no qual mais questões os pais se fazem dos atendimentos pelos quais Marcos passou. Nesse espaço escolar, ele tinha atendimento com terapeuta ocupacional, música, atendimento pedagógico, entre outros. Depois de algum tempo, essa escola já não podia mais lhe oferecer atendimento, e Marcos foi encaminhado para outra instituição. Já “adolescente”, cronologicamente, ele foi para uma escola municipal especial fundamental da rede de ensino. Ficou nessa escola por alguns anos, mas acabou sendo encaminhado para uma escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), onde participava, à época do acompanhamento, de oficinas e atendimento pedagógico. Nesse espaço era acompanhado por um psicólogo de formação psicanalítica.

A queixa principal das últimas duas escolas, nas quais Marcos estudou e estuda tinha na agressão física o grande impedimento para o trabalho pedagógico. Pouco se perguntavam sobre o que provocava essa desorganização, e esse foi um dos motivos que o levou a se transferir à escola que frequentava até 2003. Também nos servem de exemplo para questionarmos o quanto a escola precisa estar em permanente questionamento para trabalhar com alguns sujeitos, mesmos as escolas especiais. Não é raro vermos as escolas com critérios muito específicos para a entrada e permanência dos alunos. Esses critérios, obviamente, não abarcam a demanda social que temos por espaços escolares alternativos. Como ficam os jovens adultos que não se enquadram nas escolas que temos por sua condição psíquica ou por sua idade “avançada”? Espaços estão sendo pensados por sistemas cooperativados de pais e alguns profissionais que tentam viabilizar uma formação profissionalizante para os que podem, mas e os que não chegam até aí? Estamos repetindo algumas iniciativas do início do século e deixando os governos municipais e estaduais descansados em relação a essa responsabilidade. Novamente a sociedade civil cria naus modernas, ao fazer de conta que esses sujeitos não existem.

Retomemos o caso de Marcos especificamente. No período em que o acompanhei, houve um incidente no qual ele se desorganizou. No final de 2001

vínhamos, há um mês antes das férias de verão, trabalhando o intervalo de dois meses que teríamos pela frente. No último dia, ao subir as escadas que dão acesso à clínica onde eu o atendia, o pai disse: “hoje é tua despedida com a Fátima” e apertou a campainha. Marcos entrou rápido, e a primeira pessoa que estava na sala de espera — um dos analistas da equipe — foi alvo de um soco. Foi preciso fazer uma contenção física, porque ele não conseguia parar sozinho, precisou de ajuda. Quando consegui ficar no seu campo de visão e entender o que estava acontecendo, combinamos que seria por um tempo esse afastamento, que nos veríamos novamente e que teríamos as lembranças. Listamos uma série de coisas com as quais nos lembraríamos do nosso trabalho. Sua listagem foi de comidas: bolo de chocolate, pudim, banana e sorvete. Nas férias seguintes — as de 2002 — foi bem mais tranquilo. Despedimo-nos com um passeio num dos parques da cidade, levei-o até o carro e ele partiu me abanando e sorrindo. Um outro momento significativo foi a passagem em março daquele ano para outra psicopedagoga. Esse, de fato, foi o tempo da despedida. Foi preciso armar com mais tempo e falar muito desse encerramento, mas ele fez uma boa passagem da função.

Diria que foi mais fácil encerrar com Marcos que com seus pais. Com eles foram necessários alguns encontros para trabalharmos a sua resistência a esse corte. Preferiam tirá-lo do atendimento, pois achavam que já não era mais proveitoso. O sucesso da passagem dele e as dificuldades com os pais alertam-nos para o quanto é preciso estarmos atentos à transferência e aos procedimentos com todos os sujeitos envolvidos. O que para alguns profissionais pode parecer lisonjeiro — essa colagem amorosa — para nós, que sabemos os efeitos disso, é a pontuação de que algo nos escapou, algo importante. As melhores passagens e encerramentos são aqueles nos quais assistimos aos sujeitos nos darem um tchau e prosseguirem em sua trajetória, sustentados pela passagem da função que exercíamos e não pela pessoa que representamos.

Não tive mais notícias de Marcos e, numa tentativa de encontrá-lo, percebi a fragilidade do nosso sistema educacional. Na escola nada se sabe do seu paradeiro.

4.3.3. *Lucas - Descrição do terceiro aluno acompanhado*

Durante um ano tentei encontrar uma escola que me recebesse para acompanhar um caso de aluno em estruturação psicótica que tivesse como singularidade uma especial predileção pela escrita como via de aparecência. Os cenários foram os mais diversos: escolas disponíveis, mas sem alunos; escolas indisponíveis; escolas abertas com alunos que não se encaixavam no diagnóstico e também escolas fechadas a qualquer interlocução, em função da fragilidade de uma mudança de governo distrital. No início de 2007, fui procurada por um psicanalista que me solicitou o acompanhamento pedagógico de um adolescente psicótico. Então, sem procurar, encontrei o caso que, parafraseando Gabriela Llansol, comporia, rigorosamente, com uma rosa branca o meu ramo lilás³⁰.

A partir de três entrevistas iniciais com os pais, três com o psicanalista, duas reuniões com a escola e oito encontros com Lucas, num período de cinquenta dias, pude cartografar sua história, elaborar uma estratégia pedagógica de intervenção com a escola e com ele. A seguir apresento um pouco da sua história e das minhas impressões iniciais no que diz respeito à intervenção pedagógica necessária. Este relato é amplo e baseado em várias conversas formais e informais. A família sempre soube do meu interesse especial pela questão da escrita e me autorizou, formalmente, a utilizar quaisquer informações pertinentes à contextualização do caso e enriquecimento da problematização temática escolhida.

Vejamos de forma breve a história de Lucas. Ele está com vinte anos e até um ano e meio de idade apresentou crescimento e desenvolvimento normais, segundo a mãe. Lucas nasceu e viveu no Brasil nos seus primeiros meses de vida. Por exigência do trabalho do pai, eles se mudaram para um país africano. O momento em que a família começou a se perguntar sobre o desenvolvimento de Lucas é quando ele saiu de uma crise grave de malária e começou a apresentar uma regressão nas suas aquisições.

³⁰ Gabriela Llansol in BRANCO, 2000, p.13.

Depois de algum tempo em que os médicos não conseguiam apontar uma possibilidade de tratamento, a família decidiu trazer Lucas de volta ao Brasil. A mãe retornou em junho de 1991 para o Brasil e iniciou o acompanhamento em uma clínica interdisciplinar. Seu diagnóstico era de autismo precoce. A família percebeu que seria necessário ficar na cidade, e Lucas foi acompanhado em atendimento psicanalítico até novembro de 1992. No início de 1992, a mãe o matriculou numa escola infantil que desenvolvia um trabalho junto com as indicações terapêuticas do analista. O pai de Lucas conseguia vê-lo em vários momentos, mas seguiu trabalhando no exterior. Uma situação difícil, sem dúvida, para todos.

Em dezembro de 1992, a família decidiu se mudar para um país da América Latina e lá Lucas continuou seus acompanhamentos. Teve atendimento psicanalítico, uma acompanhante que o ajudava com as “tarefas escolares” e frequentava uma escola infantil. Na escola, ele ficava um pouco isolado e não interagia muito com os colegas. As professoras eram interessadas e participavam das brincadeiras dele. Ele gostava muito de música e de um cantinho que simulava uma casa com todos os móveis e eletrodomésticos. Em casa adorava que o pai contasse, em português, uma história escrita, na língua estrangeira do pai, sobre os instrumentos. Assistia a vídeos e gostava muito de brincar na água (piscinas e tanque). Iniciou uma brincadeira de denegação: tudo que não sabia o nome era “não batata”, “não coca-cola” ou não qualquer outra coisa ou pessoa conhecida, e incorporava essas palavras ao vocabulário. Nessa época apresentava intensa enurese noturna e falava bastante do cocô. Os pais o levaram para passear na terra natal do pai, onde ele conheceu a avó e vários amigos da família. Ele gostou e aprendeu várias palavras na língua do pai que, quando iniciamos nosso trabalho juntos, eram objeto de verborragia em seus momentos de desorganização.

Em 1994 Lucas ganhou um irmão. Ele teve um ano relativamente tranquilo, sem modificações nos atendimentos. A família começou a se perguntar se esse era o melhor a fazer pelo Lucas e decidiu, no início de 1995, levá-lo aos Estados Unidos para conhecerem uma nova metodologia de trabalho com crianças psicóticas e autistas. Procuraram o *Option Institute*. Esse instituto oferece uma série de programas para tratar crianças autistas, com síndrome de Asperger, síndrome de Rhetts, esclerose

múltipla, paralisia cerebral, deficiência mental³¹, epilepsia, entre outras necessidades especiais. O programa utilizado chama-se *Son-rise program*³². A família de Lucas tentou por um tempo, mas não seguiu o tratamento por questões que não ficaram claras nas nossas conversas.

Até 1997, Lucas teve duas experiências em escolas e algumas aprendizagens bem significativas. Em junho daquele mesmo ano a família mudou-se novamente. Lucas a acompanhou para outro país da América Latina, e lá é matriculado em uma escola metodista.

Em janeiro de 1999, a família mudou-se novamente de país e lá Lucas frequentou uma escola especial e foi atendido por um psicanalista durante cinco anos. As maiores aquisições cognitivas foram construídas na combinação dessa escola com o atendimento terapêutico, segundo a mãe. É importante salientar que, mesmo longe do atendimento psicanalítico inicial, a família enviava cartas e vídeos ao analista que o acompanhou nos primeiros meses e que, esporadicamente, via Lucas em suas vindas ao Brasil. Ainda hoje a mãe retorna com Lucas ao analista da infância. A transferência permanece com esse profissional, e a ratificação dos atendimentos atuais, por ele, deixa a mãe mais tranquila.

Em dezembro de 2004, Lucas retornou para ficar no Brasil. Aqui fixaram residência e começaram uma nova fase de atendimentos e adaptação escolar. Ele foi encaminhado, por sugestão do analista da infância, para uma clínica que conhecia e começou o acompanhamento psicanalítico com um profissional. Foi matriculado em um centro de ensino público especial. Os primeiros anos foram difíceis para todos que o acompanhavam. Uma dificuldade em armar a transferência da família com a escola e vice-versa parece ter sido um obstáculo para algumas construções cognitivas. Suas idas

³¹ Importante salientar que hoje temos nos referido a deficiência mental como deficiência intelectual no Brasil. Romeu Sasaki (2005) é um dos autores que defende a troca de nomenclatura. Essa mudança é sustentada pela Declaração de Montreal, de 2004.

³² Este é um programa que visa o trabalho com os pais, os professores e os diretores do programa no *Option Institute*. Ele foi criado por pais e prevê a implementação de programas centrados na criança dentro e fora de casa. Ele se constitui em técnicas e ferramentas atitudinais e parte do princípio de que todos que cercam a criança devem iniciar seu contato com os movimentos repetitivos e ritualísticos da própria criança. Ele foi criado por Barry e Samahria Kaufman.

à escola sempre foram marcadas por muitos atrasos e alguns desencontros. A mãe teve e tem tido vários problemas de saúde, mas, com todas as limitações, é a pessoa que tem sustentado os seus avanços e tratamentos.

Em 2007, Lucas estava desde o início do ano letivo sem ir à escola. Não havia começado o ano em pleno final de março (as aulas haviam começado em janeiro). Meu trabalho começou com alguns encontros para avaliação e retomada do contato com a escola. Após duas reuniões com a escola, com a família e seis com ele, o início da escola se deu paulatinamente. Combinamos que, a partir de maio de 2007, ele retornaria à escola e manteríamos uma frequência de, no mínimo, duas vezes por semana. Essa combinação foi feita por mim e pela família com a escola. Felizmente, a partir das muitas conversas, da organização de toda uma estratégia de quem iria levá-lo e do acolhimento na escola, Lucas frequentou diariamente as aulas. Há uma pessoa designada pela família que o leva e traz da escola e ele tem se mostrado muito permeável às intervenções pedagógicas, comigo e na escola, e à intervenção psicanalítica. Depois de algum tempo, é a primeira vez que se consegue essa conjugação de atendimentos.

Iniciou no dia dez de maio na escola e dia onze quis ir novamente. No primeiro dia chegou e sentou no banco de entrada às treze horas; a professora e a diretora só conseguiram fazer com que chegasse à sala às quinze. Depois de entrar ficou bem, desorganizou-se pouco. A professora questionou o fato dele só querer escrever livro (LIBO, o b vem da sua grande familiaridade com o espanhol) e lápis (LAPIS), compulsivamente. Na semana que se seguiu, conseguiu ir à escola sem maiores problemas. O objetivo inicial era que ele frequentasse a escola e encontrasse outras pessoas. As questões de aprendizagem começaram a ser tratadas em reuniões com os diversos setores de escola e professoras, assim como nas reuniões com o psicanalista e a família.

Ao longo dos dois anos de acompanhamento, o trabalho com Lucas teve dois grandes focos: o primeiro foi somar aos espaços terapêuticos, de forma a garantir que ele pudesse fazer laço com o social, e o segundo, possibilitar que ele utilizasse,

livremente, os objetos de conhecimento de acordo com o seu interesse, desde que não se configurasse como algo a potencializar a sua desorganização psíquica. Várias vezes fui à escola, realizei algumas interconsultas com o psicanalista e várias dinâmicas conversacionais com a mãe e com quem cuida dele. Ouvir os pares e, especialmente, a família foi muito importante. Minha intervenção com Lucas tinha uma forte carga transferencial, pois eu havia chegado com a aprovação do primeiro psicanalista que o atendera no Brasil.

No início dos nossos encontros, Lucas se mostrava muito verborrágico. Ele estava sempre tomado por uma “palavra gutural”, caminhava de um lado para o outro e demorávamos um pouco até que eu conseguisse trazê-lo para uma cena mais organizada. Iniciamos com as suas fotos de infância, vídeos, trabalhos da escola, e ele sempre pegava muitas folhas para escrever. Gostava de fazer sequências de escrita e assim ia trazendo recortes de elementos significativos da sua vida (trago um exemplo mais adiante – Stop King). As saídas de carro começaram a ficar frequentes depois de alguns meses de acompanhamento. Com elas viajávamos de um país a outro, íamos de uma embaixada a outra e identificávamos as bandeiras (emprestava um pouco de simbólico e ele, vez por outra, entrava na brincadeira). O computador e uma centena de CD de jogos foram incluídos, por ele, nos momentos de intervenção. Ele adora computador e é preciso muito cuidado, pois rapidamente ele me deixava de lado e eu precisava reforçar a minha presença. Enfim, diferentes elementos eram utilizados para que ele pudesse ir armando significado em suas produções. Quando estava contente ou chateado, escrevia e, com frequência, escrevia para registrar o nosso trabalho.

Até março de 2009, o desafio foi significar suas produções, seus movimentos na direção de um laço com o social e a construção de outras aprendizagens. A estratégia foi manter os encontros constantes com a família, com a escola e com o psicanalista para que tivéssemos espaços suficientes de discussão e qualificação das nossas intervenções. Sua entrada no discurso sempre foi o desafio, pois sua fala era muito comedida. Hoje já consegue articular melhor o que quer falando ou escrevendo, e sempre marco a importância da palavra falada para que ele se autorize cada vez mais a estabelecer um discurso endereçado ao outro que o acompanha.

4.4. Problematização de algumas singularidades nas produções escritas dos sujeitos-autores

A partir das produções compiladas junto aos três sujeitos que enriquecem este trabalho, foi possível construir algumas hipóteses iniciais acerca de categorias importantes na problematização dos seus processos de escrita, as quais podem ser consideradas no trabalho pedagógico. Essas categorias podem ser divididas em dois blocos, um que acolhe a escrita como produção que viabiliza o sujeito em extensão, ou seja, que o coloca no enfrentamento com o outro e com o social, e outro que o coloca no enfrentamento com as suas limitações, potencialidades e endereçamentos da escrita própria para si. A discussão que segue é o resultado de uma seleção empírica e teórica. Infelizmente não é possível utilizar os dados na totalidade, no entanto recorro algumas escritas significativas que podem exemplificar o efeito de escrita e, se cotejadas com a teoria, ajudar-nos a repensar nossa prática pedagógica.

Na dissertação que precedeu esta tese eu apontava para uma questão que gostaria de retomar aqui. As escritas dos sujeitos em estruturação psicótica têm um efeito estruturante em si mesmas para eles, e por isso o processo de escrever pode garantir a abertura de um espaço intervalar, no qual o outro o auxilia a sustentar sua existência. A escrita pode proporcionar um deslizamento/alargamento, desde que haja um outro apontando para ela. Nos três casos acompanhados, percebemos que os empréstimos de sentido e da significação às escritas produzidas somaram à possibilidade de enlace com o que estava fora, com o social.

A produção de Mateus, usada como epígrafe desse capítulo, demonstra isto que estou chamando de alargamento significativo. Ele consegue, depois de alguns anos de combinação dos diferentes acompanhamentos, utilizar da pontuação, dos traços que dividem e, principalmente, de uma canção reconhecida pelo social para expressar seu desejo.

Vejamos, entre outras possibilidades, algumas categorias a serem problematizadas a partir das produções escritas dos sujeitos. Apresentamos essa parte da

discussão em dois blocos “A escrita endereçada ao outro e ao Outro” e “A escrita como potencializadora de si mesmo”, que seguem com seus respectivos subitens.

4.4.1. *A escrita endereçada ao outro e ao Outro*

4.4.1.1. A escrita tem caráter de complementaridade e não de complementaridade

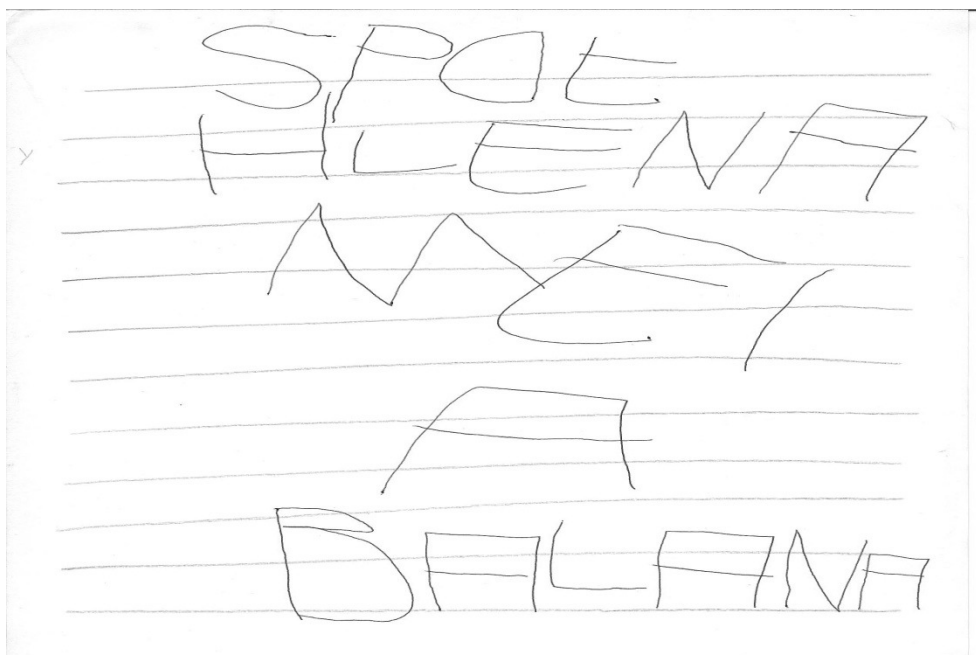
A complementaridade se refere ao todo, enquanto a suplementaridade ao que pode suprir e adicionar ao que já existe. A escrita acresce, mas não completa. Àqueles que têm uma especificidade na relação com a escrita e para os quais ela significa uma forma singular de estar no discurso, provavelmente sua produção se configure como um espaço para se agregar e emprestar sentido, especialmente, se disposto ao olhar do outro.

Se considerarmos que o que faz elo/nó aos três registros lacanianos – Imaginário, Simbólico e Real – tem característica suplementaria, veremos que a escrita só se suspende com sentido quando ela própria se organiza em torno da suplementaridade que ela representa na direção do outro. Lacan (1975), no seminário 22/ aula cinco, diz que só algo como os Nomes do Pai³³ poderia exercer essa função de suplementaridade no enlace dos três registros, e é por isso que não podemos falar em escrita como complementaridade. Ela não completa o sujeito, ao contrário, ela dá a ver o que falta.

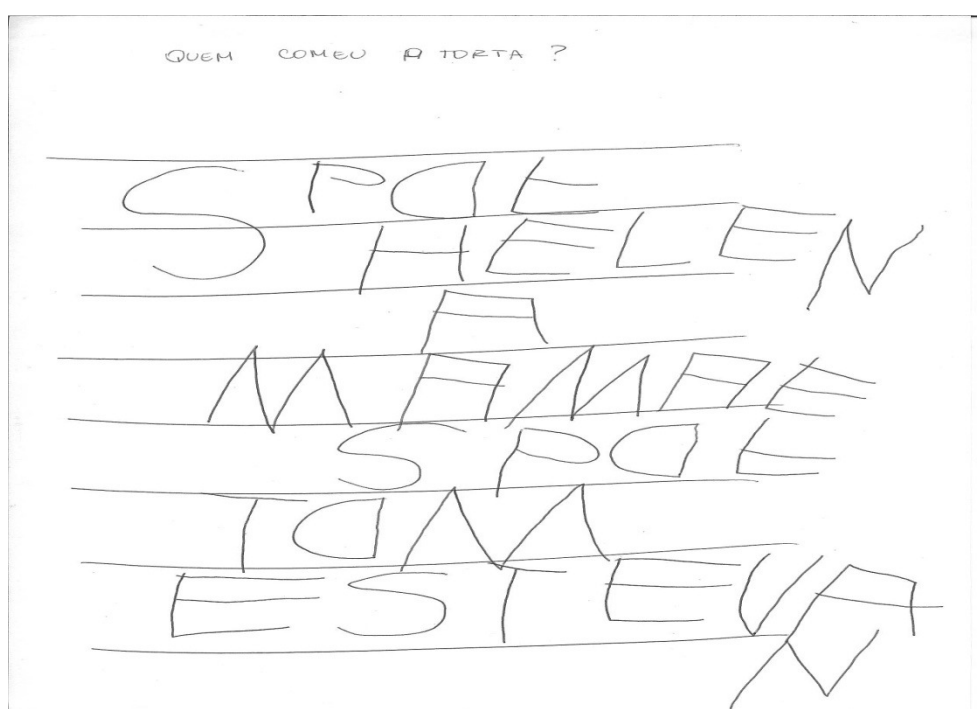
A escrita de Lucas pode exemplificar sua passagem por sobre as linhas e quanto a sua escrita tem caráter suplementar, no sentido que dá a ver o que falta e se detém sobre a linha. Suplementa-se, amplia-se sobre o traço.

Abaixo uma das primeiras tentativas de escrita com linha, num momento em que Lucas queria escrever mais e com letra “menor”:

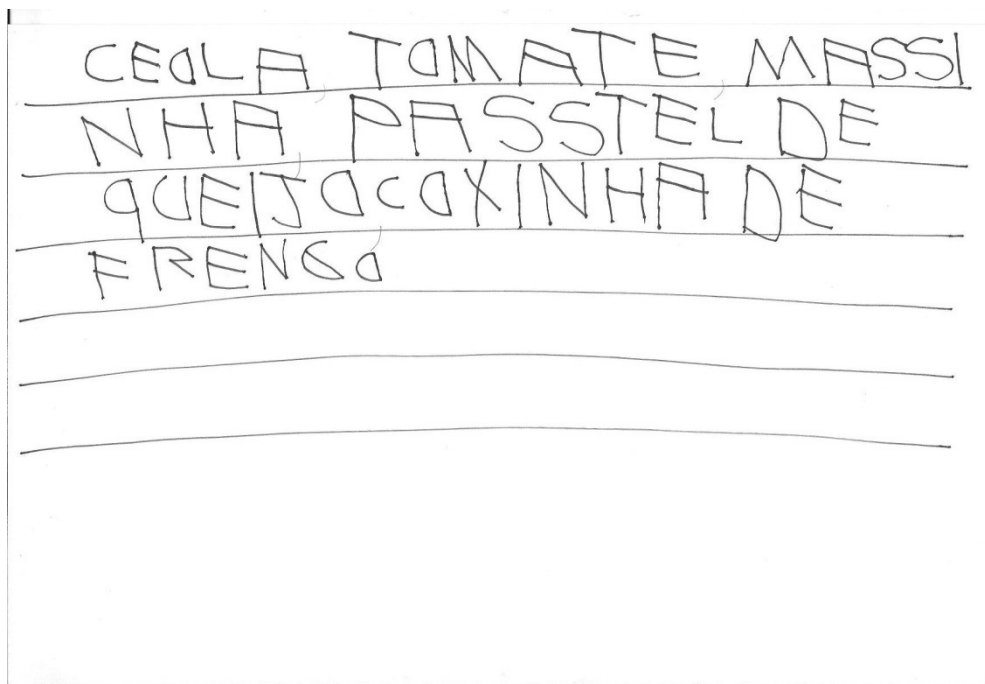
³³“Lembremos que é possível percebermos o seguinte encadeamento conceitual em sua obra: primeiro “função do pai”, depois, “função do pai Simbólico”, mais tarde, “metáfora paterna”, ainda, Nome-do-Pai (forclusão do Nome-do-Pai) e, por fim, Nomes do Pai. O seminário de 1963 tratava dos Nomes do pai, mas foi interrompido por Lacan”. (RODRIGUES, 2003, p. 69)



Alguns meses depois uma nova tentativa. Aqui introduzimos um outro que pergunta, que o provoca a responder:



E mais uma ainda mais tarde: nessa produção Lucas queria contar os alimentos que havia comido na festa da escola. A escrita, literalmente, suplementou a palavra falada.



A introdução da barra como limite no papel desafia Lucas a suportar uma espécie de borda de linha orientadora da escrita. Ela suplementa o branco da folha e faz com que ele comece a fazer questão sobre essa marca que chega antes do seu traço na produção³⁴. Ele olha, titubeia e, por fim, escreve. Com o passar do tempo, a respeita e começa a escrever, colocando sua letra nessa entre-linha. “Experimentem fazer essa barra horizontal que é traçada da esquerda para a direita, para figurar com um traço o um unário como caractere, e vocês levarão muito tempo para descobrir com que apoio ela se empreende, com que suspensão ela se detém”. (Lacan apud MASAGÃO, 2008)

4.4.1.2. As cartas como possibilidades de endereçamento ao outro/Outro

A escrita das cartas pode ser um ótimo recurso simbólico para os sujeitos que escrevem. Mesmo que a questão principal para eles se concentre exatamente aí, na inscrição do simbólico, a carta e o endereçamento ao outro podem ser um elemento potencializador da própria escrita. Para LACAN (1998, p.61), “A carta/letra tanto pode surtir seus efeitos internamente, nos atores do conto, inclusive o narrador, quanto do lado de fora: em nós, leitores, e também em seu autor, sem que ninguém jamais tenha

³⁴ No item 4.5.2 apresentamos o processo singular de escrita que leva Lucas às escritas sobre as linhas.

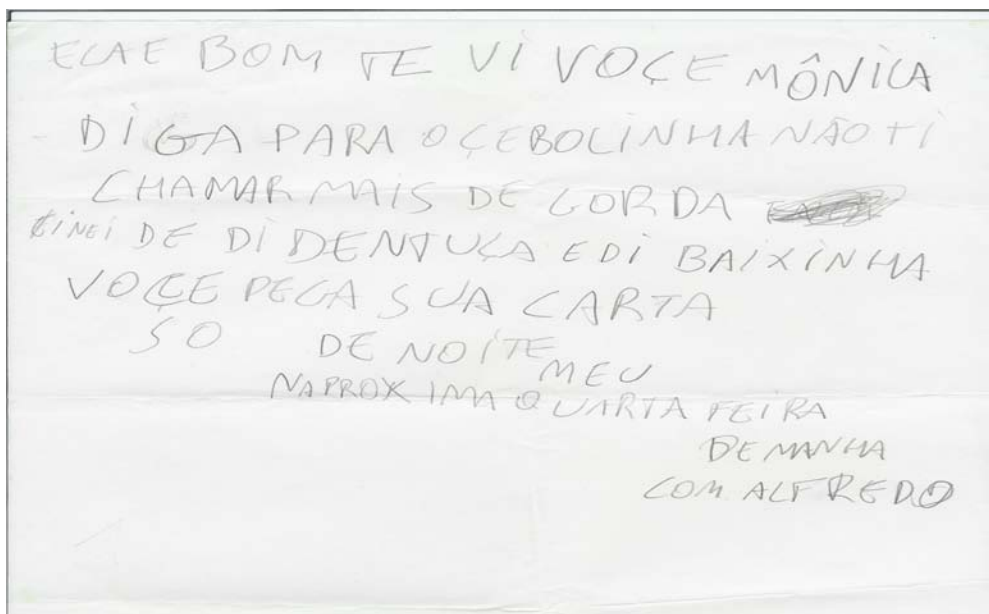
tido que se preocupar com o que ela queria dizer: destino comum de tudo que escreve”. A leitura do escrito endereçado constitui e poderia ser um recurso utilizado pelas escolas na prática pedagógica com esses sujeitos sempre que for possível, pois potencializa o outro na escrita e cria condições para registrarmos e darmos publicidade à sua escrita como traço.

Como introduzir elementos que auxiliem o sujeito a armar uma possível separação? Se ele está fora do discurso e não da linguagem (SOLER, 2007), como armar laço efetivamente? Percebemos que a combinação de diferentes espaços terapêuticos, marcados pela psicanálise, pode promover condições para que o sujeito enderece sua escrita ao outro. O movimento das cartas é uma possibilidade de leitura do Outro. Com Mateus e Lucas, o movimento das cartas era uma constante. Escrevíamos para personagens, para o psicanalista, para as professoras, e eles respondiam. Essas cartas eram lidas e algo se movimentava como na repetição. Os leitores ajudavam a marcar o traço que se repetia, pois

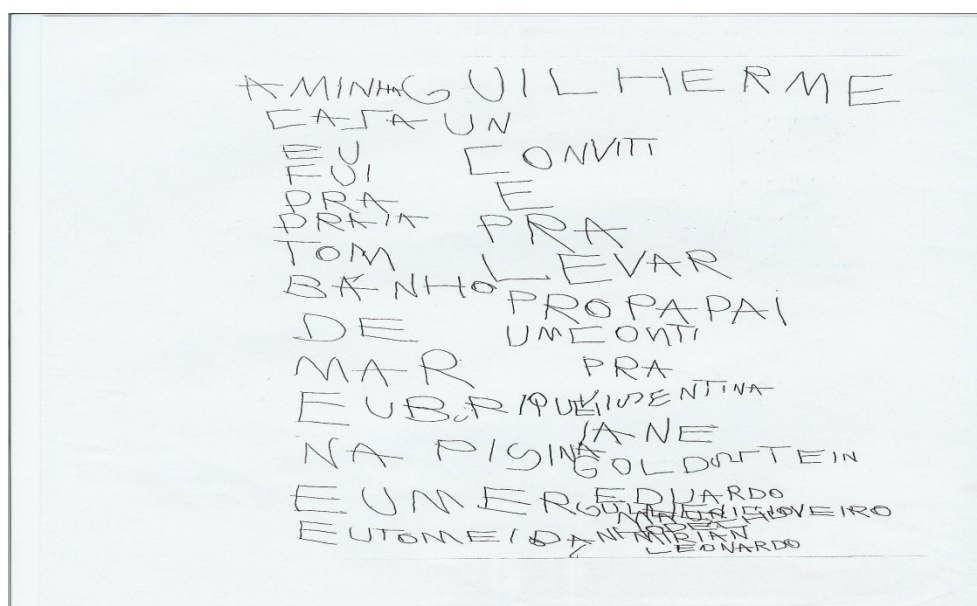
não é suficiente apenas o ato, a separação, para que o registro do sujeito possa ter lugar. É necessário que nesse lugar da queda do objeto pulsional inscreva-se um traço do sujeito aonde o significante vem se alojar. É necessário que além do ato exista a suposição de um sujeito, o laço do sujeito ao Outro, laço que permite que o traço que se inscreve no lugar da queda do objeto possa ser lido por um Outro. É o endereçamento do sujeito ao Outro o que possibilita uma leitura do traço que se repete. A separação/diferenciação do Outro implica que o sujeito possa circular do registro da passividade para o registro da atividade. (MASAGÃO, 2008)³⁵.

Escrever para o outro foi uma forma encontrada para que esses sujeitos saíssem da passividade para o registro da atividade, ou seja, tentativas de passar da posição de objeto para a posição de sujeito. Segue uma carta escrita por Mateus para a personagem Mônica, de Maurício de Souza:

³⁵Artigo publicado na Internet. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-14982008000200010&script=sci_arttext

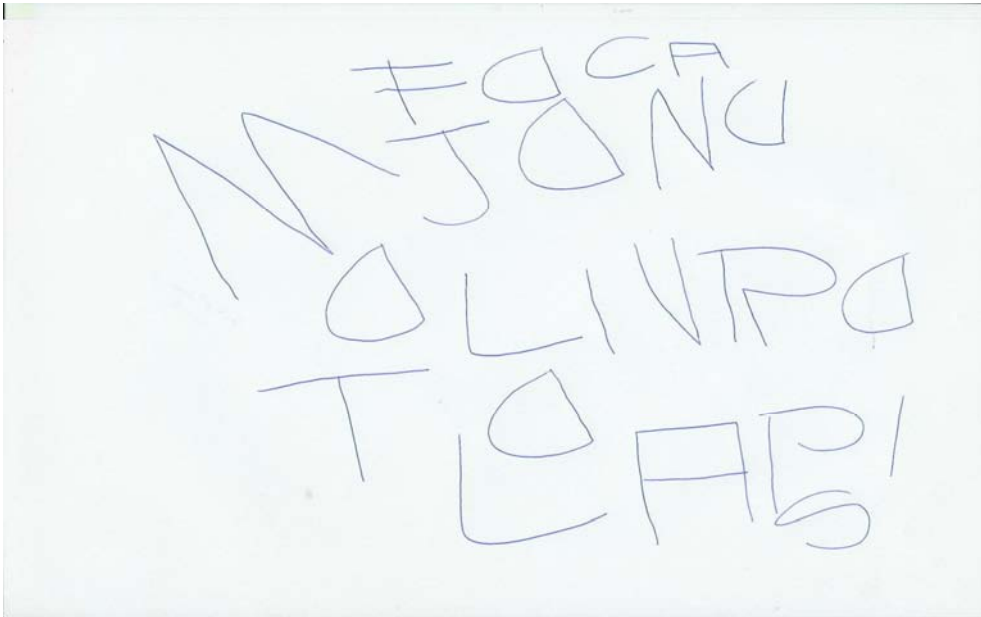


Uma carta escrita por Marcos ao seu amigo Guilherme:

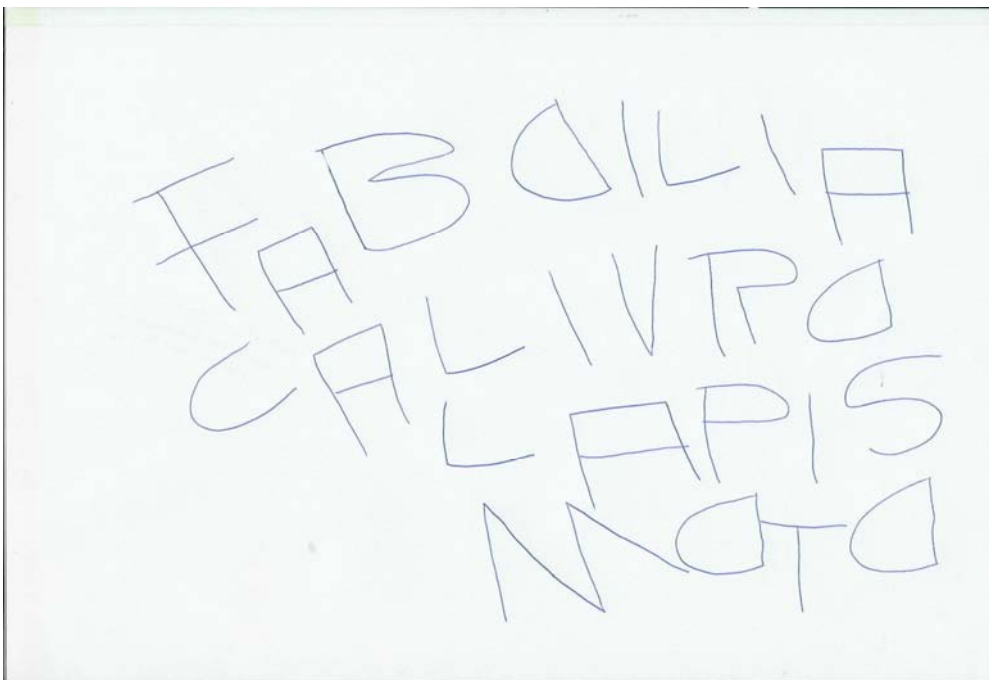


Uma carta escrita por Lucas ao seu amigo Juan. A característica desta carta é que ela foi escrita em quatro páginas, seguindo uma elaboração de produção e utilização das palavras:

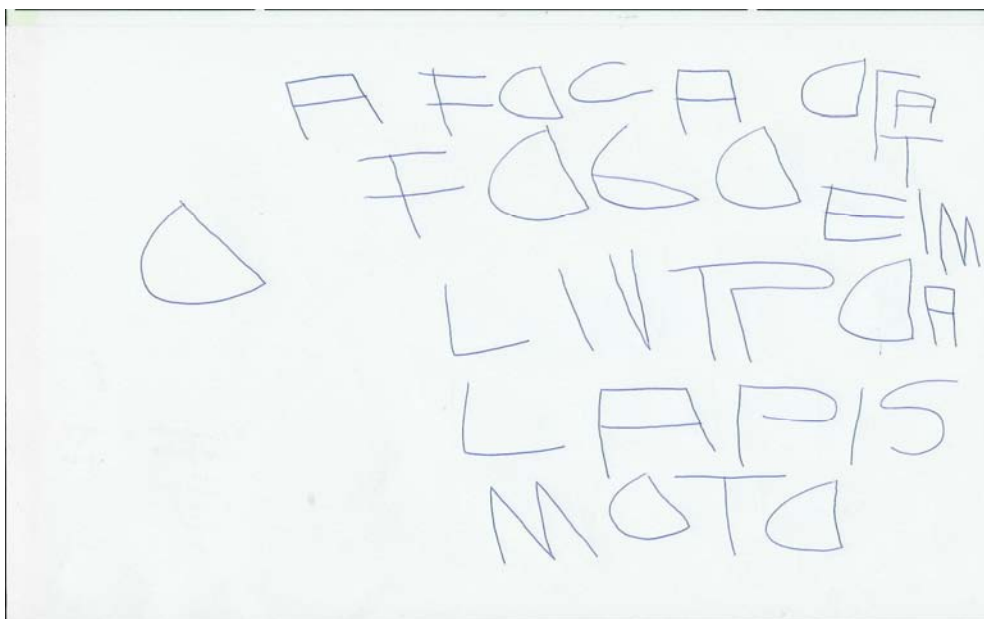
Página 1: faca, juan (o amigo para quem ele endereça sua carta), livro, lápis e moto, escritas nessa sequência:



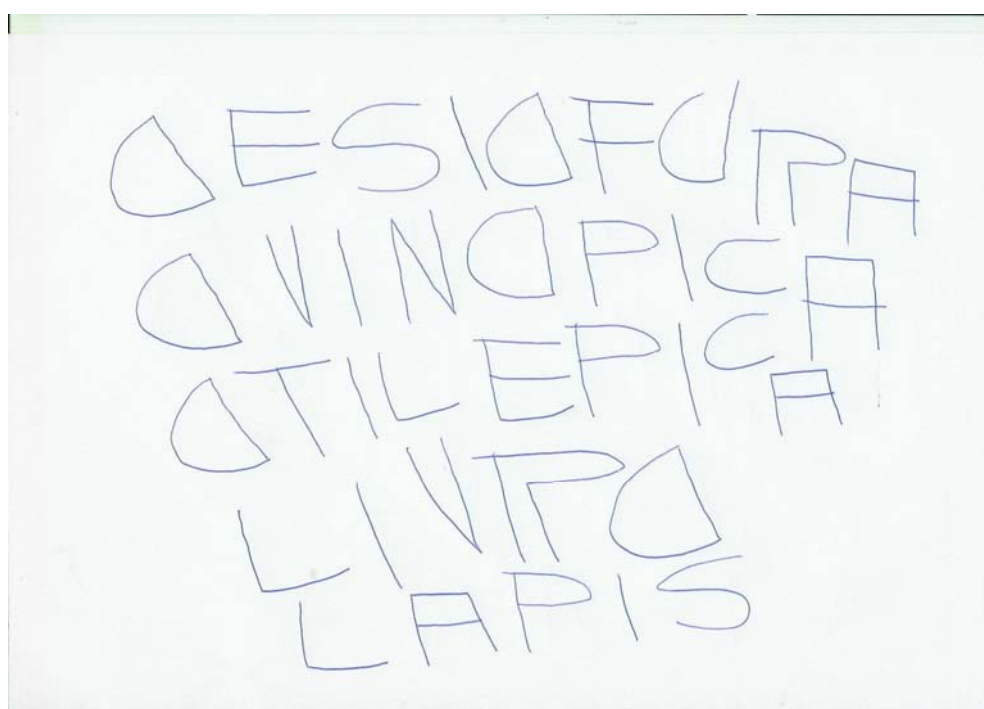
Página 2: bolívia (o país onde, segundo o Lucas, Juan vive), livro, lápis, moto e faca, escritas nessa sequência:



Página 3: escreve faca, fogo, livro, lápis e moto, depois volta no texto e escreve a partir das palavras faca e fogo: a faca corta; o fogo queima:



Página 4: o espinho fura, o vinho pica, o chili pica (recorrência ao México, país onde viveu muito tempo e onde para os pais mais aprendeu e se organizou. O espanhol é uma língua importante para ele, já que a maioria dos países onde morou era de fala hispânica), lê o nome do livro (quando cheguei havia um livro em cima da mesa da cozinha: *Julian* (Juan possui todas as letras em Julian), de Gore Vidal, que o pai estava lendo em inglês) e escreve a palavra livro, lápis:



A nós coube tentar marcar o endereçamento e lançar as cartas para além do destino traçado na folha, pois, como ressalta Lacan “cabe a esse leitor devolver à carta/letra em questão, para-além daqueles que um dia foram seus endereçados, aquilo mesmo que ele nela encontrará como palavra final: sua destinação” (1998, p.10). Na escola, com Mateus, diversas vezes ele escreveu cartas para personagens da turma da Mônica e tratávamos de colocá-las em lugares pelos quais professores e colegas fossem vê-las. Eles as viam, liam e comentavam sobre suas cartas. Esse caráter de publicidade dava mais evidência a sua escrita, e ele se sentia mais dentro da escola.

4.4.1.3. O que retorna do que se escreve – o efeito de se ouvirem

Assim como trabalhamos com as crianças pequenas a construção de uma versão da sua história, a partir das fotos, dos vídeos e das histórias contadas pelas pessoas que exercem as funções parentais, com os sujeitos em estruturação psicótica também podemos tentar armar pedagogicamente uma intervenção que os provoque a ver, rever e, quiçá, construir uma versão de sua história. As cartas entram como elementos possíveis: cartas escritas por eles (caso de Mateus) e também pelos pais (caso de Lucas) somam-se às histórias contadas e a outros textos escritos por eles e lidos pelo outro, seja esse o professor, os pais, os irmãos ou por eles mesmos.

Quando trabalhamos com escrita e leitura, inevitavelmente nos remetemos à compreensão do que foi lido na escrita do papel. Um conceito importante e que merece um breve destaque. O fato de lermos para os alunos o que eles escrevem faz com que nós marquemos a sua escrita e possibilitemos que eles possam movimentar-se na direção da polissemia do seu significante³⁶, ou seja, tentamos, com nossa entonação, com o empréstimo dos sentidos, com a nossa posição de não saber o que está escrito, tirar o caráter de monossentido do significante. Samuel Beckett dizia: “uma palavra de mim e torno a ser”. O que está em jogo é criar uma atmosfera onde seja viável a escuta da sua palavra e, assim, ser nela. A palavra tomada por empréstimo pelo professor pode

³⁶ Gostaria de salientar que o destaque a esta questão foi feito por Alfredo Jerusalinsky, em uma palestra proferida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo em 18/03/2002, quando da discussão do caso Aimée, de Jacques Lacan. Ele destacava que neste caso a impossibilidade que se colocava era a de Aimée devolver ao seu significante a sua polissemia, ao que se chamava forclusão.

ser devolvida no só-depois. Então a espera e o silêncio podem ter um efeito de autonomia do sujeito em relação a sua escrita. Ouvir-se no outro e tornar a ser.

Para os três sujeitos dessa tese, o olhar e a voz do outro tinham um lugar especial. Cada vez que eu lia e relia suas escritas era como se a minha voz e olhar fizessem algum tipo de marca no corpo. No início, quando me ouviam/se ouviam, Mateus balançava o corpo, Marcos ria e Lucas emitia alguns sons guturais. Com o tempo, uma espécie de sustentação pela leitura das suas escritas, mediadas pela minha voz e olhar, dava lugar às leituras feitas por eles mesmos. Mateus lia fluentemente e gostava do que ouvia, era como se sua escrita ganhasse contornos de novidade, como se estivesse lendo uma história pela primeira vez. Marcos e Lucas reconheciam palavras soltas, e, dessa forma, Lucas, aos poucos, começou a querer ler. Com um gravador digital eu registrava essas leituras e nós ouvíamos juntos, assim o reconhecimento de si na leitura da palavra escrita autorizava uma aparência própria desses sujeitos.

O corpo pulsional é um corpo sustentado nos orifícios recortados pelo Outro. O olhar e a voz do Outro possibilitam a unidade do corpo e o reconhecimento da criança nessa imagem: o olhar — signo do assentimento da escolha de Amor do Outro, traço distintivo — é o que sustenta na descontinuidade simbólica a unidade imaginária do eu; a voz autoriza o reconhecimento da imagem como própria — "Você é esse que está aí no espelho". A junção do olhar e da voz é o que regula a dialética entre o corpo despedaçado e o corpo unificado. (MASAGÃO, 2008, op. cit.).

Em nosso trabalho pedagógico podemos pensar intervenções que reorganizem esse corpo despedaçado de que fala a autora. Antonin Artaud também dizia que a poesia era o próprio corpo aos pedaços. Há uma certa fragmentação nesses sujeitos — Mateus, Marcos e Lucas — a qual precisamos proporcionar certa junção, não completude, mas uma tentativa de juntar os pedaços, remontar esse quebra-cabeças que representa a psicose para nós na escola. Para Lacan, “a fala [...] desempenha o papel essencial da mediação. A partir do momento em que foi realizada, a mediação muda os dois parceiros em presença” (2005, p. 30). É com ela, especialmente com a voz, que faremos mediação e presença, forçando uma escuta que nos sujeite e os presentifique nas relações que estabelecemos na sala de aula.

Segue um exemplo de história escrita por Mateus e que depois foi lida, por mim, para ele:

ERA UMA VEZ UM APRESENTADOR DA REDE GLOBO
 CHAMADO LUCIANO HUCK QUE FOI PARA A PRAIA NORTE
 E ENCONTROU UMA EX-DONA DA CASA DOS ARTISTAS DO SBT
 CHAMADA MARY ALEXANDRE O ENCONTRO DOS DOIS FORAM
 GENIAIS NA PRAIA DO LEBLOM NESSA HISTORIA O APRESENTADOR
 BEIJOU A MARY ALEXANDRE E ELA NEM QUIS SABER DELE
 PORQUE ELA NAO GOSTA DO HUCK E NA HISTORIA A MARY
 GOSPIU NO HUCK NA HISTORIA A MARY NAO QUIS MAIS SABER
 DO HUCK ELE LEVOU FORA E FOI PROCURAR OUTRA ARTISTA
 QUE QUERIA SER SUA NAMORADA

Segue como exemplo a primeira frase escrita por Lucas e que, depois, foi lida e cantarolada, por mim, para ele: “atirei o pau no gatinho, nho, nho”. A canção no primeiro momento causou certa imobilização, mas na sequência ele sorriu e pediu que eu cantasse, acompanhando com o dedo as letras, várias vezes. Logo em seguida levantou e saiu de perto procurando um recurso comum à sua sustentação: caminhou por quase toda a casa com uma verborragia, às vezes, incompreensível, pois ele utiliza palavras em várias línguas.

FAIE 105
 GENO A

Segundo Lacan (apud MASAGÃO, 2008) a leitura ao mesmo tempo precede e funda o escrito e faz do traço-marca um traço significante. O efeito de se ouvirem ocorre quando a leitura acontece, ora pelo outro, ora por eles mesmos. Isso faz marca no sujeito que dá a sua palavra um lugar de sentido e de traço.

4.4.1.4. Metáforas, metonímias, holófrases, anáforas e neologismos

As escritas desses sujeitos são escritas no real, ou seja, eles escrevem literalmente o que vêem e o que pensam, numa espécie de escrita automática, sem grandes comparações com as escritas dos surrealistas. Falo aqui do sentido literal e da automação de algumas produções. A metáfora e a metonímia, enquanto comparação e substituição entre as palavras, quase não aparecem, diferentemente do que percebemos com a holófrase, a anáfora e o neologismo. Estes últimos, em algumas produções, são visíveis. A transformação de palavras em palavras-frase e a invenção de novos termos e palavras com sentidos novos aparecem em várias produções. O interessante é que quando estudamos essas figuras de linguagem na língua portuguesa vemos que o que dá lugar a um neologismo é a presença da metonímia. No caso dos sujeitos em questão, eles passam direto da palavra no real para uma nova com características de neologismo.

Lacan (apud REGO, 2006, p. 24) já chamava a atenção para o fato de a metáfora e da metonímia serem para além de “figuras de linguagem”. Elas, segundo ele, deveriam ser consideradas como mecanismos importantes no funcionamento do simbólico no inconsciente. Em seu texto “A metáfora do sujeito” (1998, p.906-907), salienta que é importante considerarmos que mesmo com certa desorganização constitutiva da enunciação o eu nasce em outro lugar, para além de onde o discurso se enuncia, precisamente, onde alguém o escuta. A construção da metáfora linguística é possível, mas não podemos esquecer a extrema dificuldade na construção da metáfora paterna para esses sujeitos. Escutar a metáfora?

Metáfora vem do grego *meta* (além) e *pher* (transportar) e pode ser considerada como uma figura de linguagem ou como *tropo*, segundo REGO (2006). A noção de tropo como desvio parece se encaixar bem nos breves momentos metafóricos que podemos perceber em algumas produções em questão. Lacan (1998, p. 509) vai

utilizar a palavra tropo também para metonímia, ele diz: “é entre as figuras de estilo, ou tropos, de onde nos vem o verbo *trouver*, que se encontra esse nome, com efeito. Esse nome é metonímia”. Interessante lembrarmos que na filosofia o termo tropo era utilizado pelos filósofos céticos da antiguidade, que procuravam a partir dos seus argumentos tropos, demonstrar a inutilidade de buscar a verdade. Tropo pode ser considerado o desvio que as palavras escritas dos sujeitos tomam, ora sendo quase metáfora e metonímia, ora anáforas e neologismos. Em qualquer dessas condições de estarem no discurso, podemos perceber, como os antigos filósofos, o escape da verdade, do real.

A anáfora, segundo o dicionário Houaiss (2001) é a repetição de uma palavra ou grupo de palavras no início de duas ou mais frases sucessivas, para enfatizar o termo repetido. Podemos ver um exemplo de anáfora nas cartas que seguem, escritas por Mateus. A expressão *também fátima* aparece várias vezes e não só enfatiza como parece sustentar o que virá a ser dito. Ferron (2003, p. 31) salienta que “no primeiro século de nossa era, a anáfora era uma prece eucarística dita em reprise para reforçar o enunciado ou realizar uma simetria: sua existência era o reconhecimento do sacrifício ao qual se consentia a transubstanciação do corpo de Cristo sob as espécies do pão e do vinho, projeção e introjeção”. É como se de alguma forma o sujeito da enunciação encontrasse uma via de aparecência reconhecida pelo outro.

A primeira escrita de Mateus é de 2002 e foi produzida como uma espécie de resposta a uma intervenção que realizei com ele na escola. Ele me entregou a carta que segue, em três páginas, com a repetição *também fátima*³⁷ algumas vezes. Todas as cartas e produções construídas por Mateus tinham uma preocupação com o endereçamento. Aquilo que Julien (1999) salienta sobre uma necessidade de participação social, para que o sujeito em estruturação psicótica arme condições de nodulação, estão colocadas para Mateus. Os professores que o acompanhavam tinham clara a necessidade de reconhecer suas imagens como marcas e como nome, e esse reconhecimento foi fundamental para sua inclusão na escola.

³⁷ Por ocasião da defesa do projeto a Profa. Simone Rickes salientou que esta expressão pode ser considerada como um desdobrar da alienação.

EU TAMBEM FATIMA GOSTO DE MUITO DE VER NA TV PROGRAMAS EDUCATIVOS E INFANTIS E INTERNACIONAIS EU TAMBEM FATIMA GOSTEI DA CARTA QUE TU ME MANDOU PRA MIM EU TAMBEM FATIMA NAO GOSTO DE FILMES DE TERROR DRAMA GUERRA VIOLENCIA EU TAMBEM FATIMA NAO GOSTO DE PROGRAMAS RUINS NOVELAS RUINS E TAMBEM DESENHOS RUINS

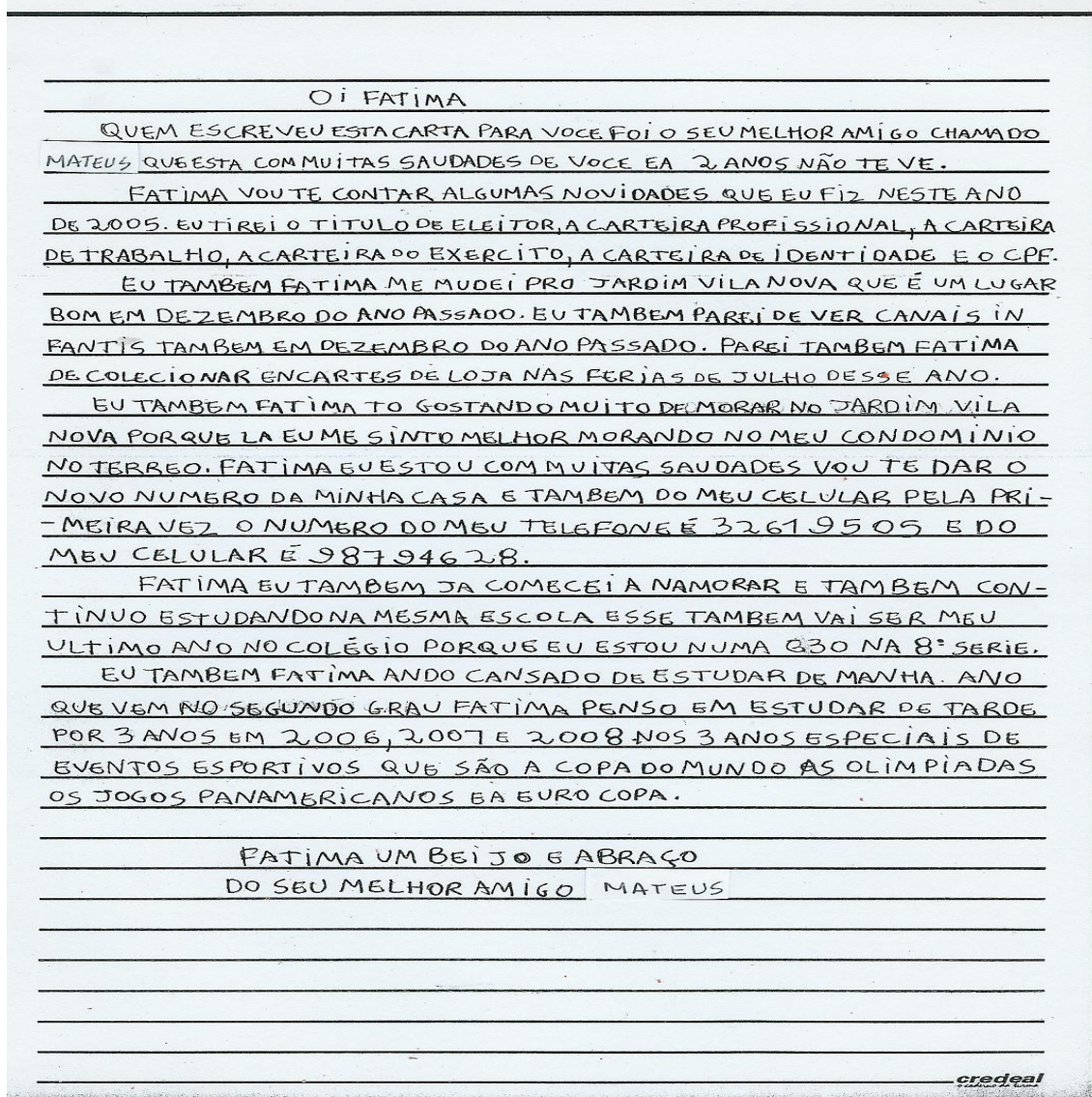
~~EU TAMBEM FATIMA~~
E SERIADOS RUINS QUE DÃO NA TELEVISÃO EU TAMBEM FATIMA LAVO A LOUCA EM CASA ARRUMO MEU QUARTO TOMO BANHO TODO O DIA E NO VERÃO TAMBEM EU TAMBEM FATIMA SA VI MUITAS NOVELAS NA TV GLOBO E NO SBT ENA RECORD UMA NOVELA SO AS NOVELAS DA GLOBO QUE EU SA VI FATIMA FORAM TERRA NOSTRA - UGAUGA - LAÇOS DE FAMÍLIA - MULHERES DE AREIA

O CRAVO EA ROSA - O CLONE - ESTRELA - GUIA - A PADROEIRA - UM ANJO CAIU DO CÉU DESEJOS DE MULHER - PORTO DOS MILAGRES - ANDANDO NAS NUVENS - PEDRA SOBRE PEDRA - REVASCER - EXPLODE CORAÇÃO - POR AMOR - CORAÇÃO DE ESTUDANTE - SALSA E MERENGUE - PATRIA MINHA - MALHAÇÃO - AQUARELA DO BRASIL - A PROXIMA VITIMA - HISTORIA DE AMOR - DEUS NOS ACUDA - A VIAGEM - ROQUE SANTEIRO #

AGORA AS NOVELAS DO SBT QUE VEJO E VIA SÃO PAZÃO DE VIVER - FASCINAÇÃO - CHIQUITITAS - CHISPITA - PICARA SONHADORA - ANTONIO ALVES TAXISTA - CARINHA DE ANJO - GOTINHA DE AMOR - CARROSEL - LUZ CLARITA - MARIA BELEM - CAFE COM AROMA DE MULHER - ESMERALDA - PICARA SONHADORA - MARISOL - CARROSEL DAS AMERICAS - A USURPADORA - VOVO E EU - PEROLA NEGRA - O PRIVILEGIO DE AMAR - COLEGIO BRASIL - MARI MAR - MARIA DO BAIRRO - MARIA MERCEDES -

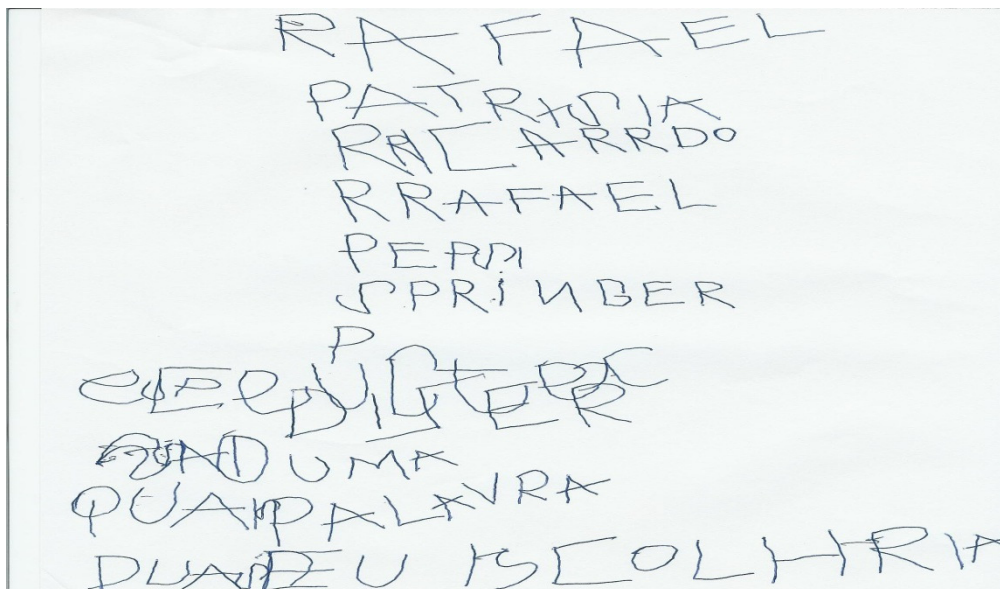
SANGUE DO MEU SANGUE - AMIGOS PARA SEMPRE - CORAÇÃO ~~EU TAMBEM FATIMA~~
SELVAGEM - SIGOTE AMANDO - KASSANDRA - ERAMOS SEIS.
EU TAMBEM FATIMA ME LEMBRO DOS ANTONIADOS DO 11 DE SETEMBRO DO ANO PASSADO. DO SEQUESTRANTE DO CANTOR RENNERT DA DUPLA RICK E RENNERT. DO INCENDIO NO PROGRAMA XUXA PARK DA TV GLOBO. EU TAMBEM FATIMA ME LEMBRO DO AFUNDAMENTO DA PLATAFORMA DA PETROBRAS NO RJ QUE AFUNDOU EM 15/3/2001. EU TAMBEM FATIMA ME LEMBRO DA DESTROICAO DO RELÓGIO DOS 500 ANOS DO BRASIL AQUI EM PORTO ALEGRE-RS LA PERTO DA USINA DO GASOMETRO.

Em 2006 recebi, por intermédio de uma pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação, Subjetividade e Linguagem – NEPSUBLIME, da UFRGS, uma carta endereçada a mim que ele escreveu no final de 2005. Os contatos por carta e *e-mails* continuaram por um tempo, mas, à exceção desta carta, não solicitei autorização para utilizar nossa correspondência eletrônica. Na carta encaminhada, podemos rever o recurso à anáfora em questão:



A seguir um trabalho de Marcos que exemplifica o uso dos neologismos. Depois de uma sequência de palavras escritas, eu perguntei a ele o que elas significavam e ele respondeu “escrutura”. “O que significaria esse neologismo que intrinsecamente trazia a possibilidade de lermos escritura, escultura, estrutura, esc-

rutura. O que poderia ser escriturado, esculpido, estruturado com ex-rutura? O que está para além das letras constituindo-se como impossível (não cessa de não se escrever)?” (RODRIGUES, 2003, p. 178).



A capacidade de empregar palavras novas ou atribuir sentidos novos às palavras já existentes na língua, vez por outra, aparecia nas leituras e escritas de Marcos e Mateus. Lucas gostava de misturar as diferentes línguas, as quais o rodeavam (português, espanhol, inglês e holandês) para formar novas palavras, criando neologismos na fala e menos na escrita. O recurso ao neologismo pode ser aproveitado em sala de aula para construção de glossários, entre outras possibilidades, com toda a turma, e assim dar sentido e fazer um laço com os colegas e com o social.

4.4.2. A escrita como potencializadora de si mesmo

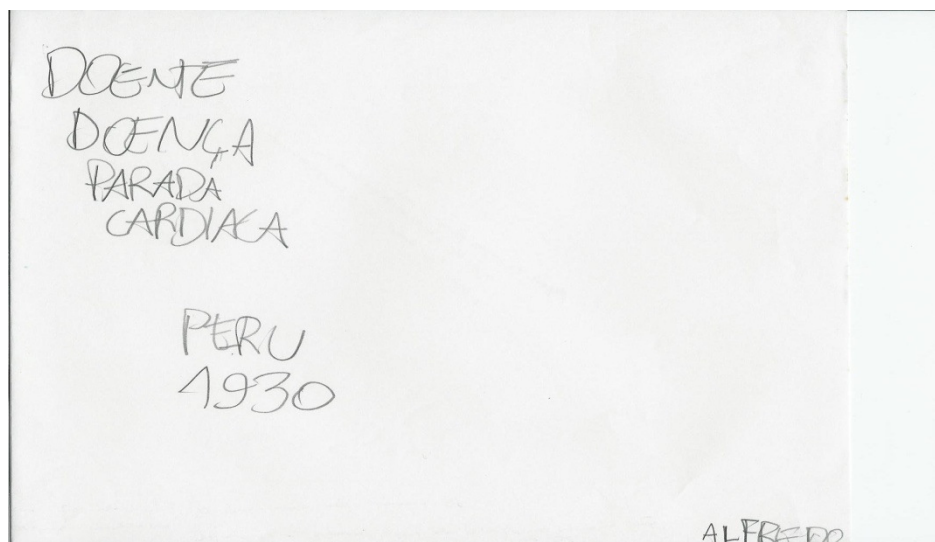
4.4.2.1. As peculiaridades que envolvem as questões relacionadas com o nome próprio

A representação e o reconhecimento de si a partir de uma marca do outro é algo difícil e se constitui em um desafio importante quando falamos na escrita do nome próprio. Escrever o próprio nome é algo que muitas vezes se apresenta como secundário na escrita, pois se trata de algo tão óbvio para nossa organização escolar e ensino da escrita. Quando o nome próprio começa a aparecer, por escolha do sujeito,

algo está se inscrevendo conjuntamente à própria escrita. Vimos que, ao escrever o seu nome, ele busca o reconhecimento do outro, mas no caso dos nossos sujeitos percebemos que a escrita do nome ora se coloca como uma simples resposta à demanda do outro e aparece de forma mecânica, ora como efeito de um reconhecimento outro. Mateus escreve diferentes nomes ao assinar suas produções e assim desvia o olhar de quem olha para um outro nome até que, mais tarde, permite escrever o seu nome próprio, escolhido pelos pais e que se configura como palavra única, sua nomeação e perpetuação no mundo. Para Lacan (1998, p. 498), “também o sujeito, se pode parecer servo da linguagem, o é ainda mais de um discurso em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio”. O nome parece ser a cristalização da nossa existência pelo discurso do outro. Escrevê-lo pode significar uma amarração com o outro, podendo iniciar assim a diminuir a dúvida de estar na vida e, parece, acompanhá-lo.

Lacan (1967), no seminário 14, afirma que o sujeito não é de forma alguma uma entidade autônoma e que só o nome próprio pode dar essa ilusão. O nosso nome nos constitui como sujeitos, e esse é o grande desafio para os três sujeitos dessa tese. Mateus já consegue inscrever o seu nome naquilo que produz, mas por muito tempo precisou “pegar emprestado” o nome do outro. Assinava suas produções com diferentes nomes e em alguns momentos colocava o meu sobrenome em suas assinaturas.

Segue um exemplo de escrita: uma produção de Mateus assinada com o “nome próprio de outro”:



O nome lido dá um status à voz e essa proporciona um testemunho da existência do sujeito. Yankelevich (2004) discute o seminário *A angústia* de Lacan (1963) e pontua:

“[...] é pela voz e na voz que um sujeito é nomeado: ele é nomeado e seu nome existe na voz, sem que seu proferimento seja necessário. Mas também é possível que um nome seja pronunciado, sem que a voz dê testemunho do que, embora sendo pronunciado, não é dito. Nesse caso, nem ela nem nada recolherão nem transmitirão o dom do nome. E porque é a voz que nos nomeia – sem dar prova de seu ato – é possível afirmar que, assim que ela diz, ela pode ser incorporada, que a voz do Outro nos erige como corpo, dando-nos estatura, quando ela é alteridade até do que se diz. (p. 290-291)

“Não existe voz incorporada, como nos lembra Lacan, que não seja, com efeito, a da alteridade do que se diz.” (p.21)

“O nome, como lhes mostrei, é uma marca já aberta à leitura – eis porque ela será lida da mesma forma em todas as línguas – impressa sobre alguma coisa que pode ser um sujeito que vai falar, mas que não falará de modo algum obrigatoriamente” (LACAN, 2005, p. 74). Para Lucas, seu nome era literalmente lido em várias línguas (quatro ao menos), e ele sempre manteve uma certa linearidade na assinatura do nome próprio. O que mudava e muda são as palavras escritas, que não raro, ele registrava em outras línguas. Já Mateus, que só tinha contato com uma única língua, brincava com a inconstância do nome próprio, mudava-o com frequência e esperava para ver a reação do outro³⁸. Os dois, de formas diferentes, “brincavam” com a sua posição na língua e, claro, na linguagem.

4.4.2.2. “O escrever sobre o escrever” – A letra sobre a letra

Há algo entre o olho e a página em branco. Esse preenchido do branco salta aos olhos e, por vezes, faz impedimento ao preenchimento do vazio. A mão, o olho e o já escrito estão ali fazendo borda, dando-se a ver para o sujeito, provocando-o na marca. Alguns precisam de muitas produções para que a letra possa sair e encontrar seu lugar. Tal como a marca do que foi apagado, o que acontece é que eles não apagam e escrevem sobre a sua marca. A mão segue o direcionamento do olho que cola no já-escrito e por cima dele aceita fazer novas escritas.

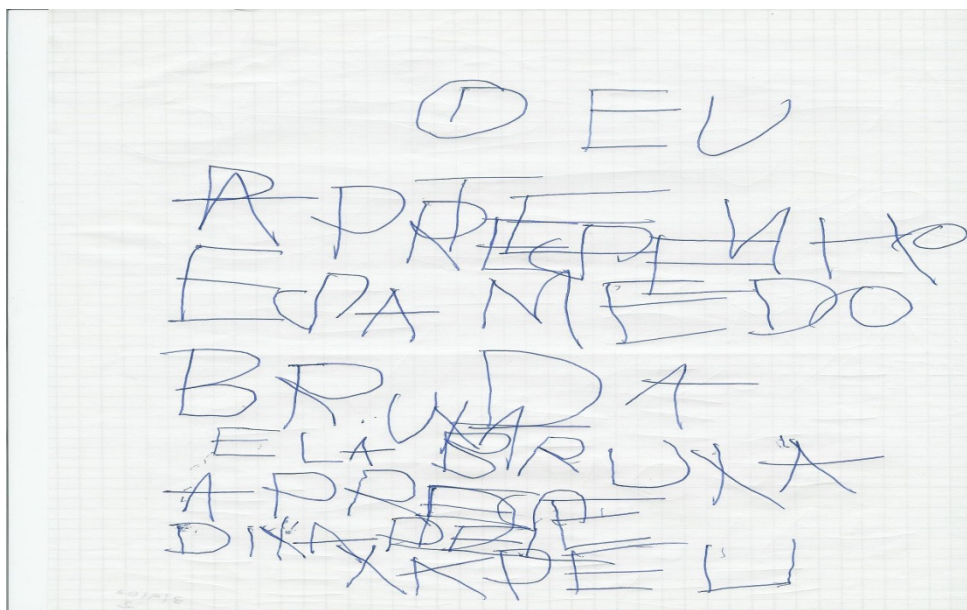
³⁸ Ele se utilizava de diferentes nomes de personagens das histórias em quadrinhos, de nomes dos amigos e até dos sobrenomes dos professores.

A superfície parece ser um dos elementos que faz com que a escrita da letra sobre a letra aconteça. Uma escrita que faz superfície para a letra, a sustenta e a prende no olhar, um olhar que dificilmente consegue se deslocar do primeiro ponto de foco. O olho não corre, está imobilizado com a brancura do papel e assim permanece mesmo que inúmeras camadas de letras se sobreponham tentando cobri-la.

Há laço possível entre a imagem e a letra no real? A letra parece ser o desenho da coisa. Eles escrevem desenhando e alguns, inclusive, no caso de Marcos e Lucas, encontram-se impossibilitados de desenhar esquematicamente como costuma acontecer com outros alunos que ascenderam à escrita. Suas escritas de letra são o próprio desenho, as quais nos confundem e nos remetem à tentativa de discernir imagem de letra. Às vezes, o que vemos acontecer é um movimento de dobra, amassamento, ou mesmo de risco sobre o risco, e logo em seguida as letras aparecem para mais tarde “desaparecerem” sob a escrita de outras letras. A letra insiste em aparecer e mesmo sob o risco, sob a dobra ou sob outras letras, sabemos que ela está ali, marcando sua existência, dando-se a ver. O que é ou era pura imagem tenta ser pura letra e algumas conseguem. A letra sobre a letra afirma o leitor, que faz questão ao autor dessa produção tão singular.

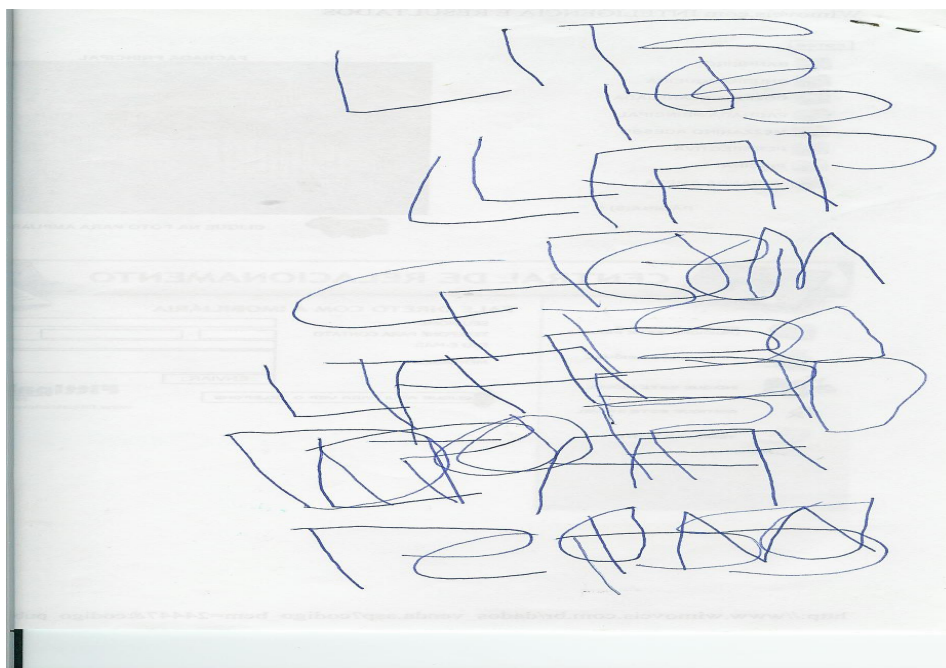
Seguem alguns exemplos de escrita das letras sobre as letras:

Uma produção de Marcos: ele escreve “O [...] eu tenho medo da bruxa de xapeu/ aprese (aparece) esa bruxa ela aprese dixapeu”.



Às vezes as escritas das letras sobre as letras de Lucas e Marcos se parecem com breves tentativas de velaturas³⁹. Uma tentativa inicial de apagamento com marcas. A borracha inexistente e nem um ou outro se autoriza a usar um pequeno quadro infantil onde se pode escrever com uma caneta especial e depois apagar ficando, indelevelmente, as marcas do escrito apagado (como a ideia freudiana dos traços mnêmicos). Lacan (1988a, p.93) comenta que frequentemente há a recorrência à escrita nas psicoses, mas que estas são essencialmente apenas “folhas de papel cobertas com escrita”. Eles cobrem o papel tentando encobrir e descobrir as letras.

Segue uma produção de Lucas: ele escreve livro (libo), lápis e computador inúmeras vezes em uma espécie de ecolalia de escrita.



Uma escrita sem borda, uma escrita colada no olho e no branco do papel. O início dos trabalhos com Marcos e Lucas exigiu o reencontro com a "rasura de traço algum que seja anterior, e a intervenção precisa ajudar esse outro a fazer litoral, borda, permitir-se deixar a rasura e novamente escrever para subsistir, perdurar para poder transpor a letra sobre a letra e continuar a escrever. “Rasura de traço algum que seja anterior, é isso que do litoral faz terra. Litura pura é o litoral. Produzi-la é reproduzir

³⁹ “Ato de cobrir uma pintura com uma fina e transparente mão de tinta ou verniz, deixando transparecer a tinta da camada anterior”. (HOUAISS, 2001).

essa metade ímpar com que o sujeito subsiste. Esta é a façanha da caligrafia” (Lacan apud MASAGÃO, 2008).

4.4.2.3. A singularidade da pontuação

Em muitos casos, a pontuação na escrita não aparece e em outras ela é incipiente. Sem dúvida, a pontuação é uma necessidade da neurose e quase não vemos esse elemento nas produções de sujeitos em estruturação psicótica. Pontuar com o ponto ou vírgula, por exemplo, é uma forma de escansão e também uma forma de tentar controlar o outro-leitor. Em muitos casos isso não é questão para eles, especialmente para os alunos acompanhados neste trabalho. A pontuação, no entanto, pode ser oral e feita pelo leitor das escritas, o que resulta em efeitos educativos e subjetivos.

A pontuação pode aparecer como rasuras, espaços em branco e até breves desenhos em meio ao texto. Nossa intervenção pedagógica ajuda muito se for na direção de dar sentido a essa forma singular de pontuar e assim dar espaço para o uso dos elementos comuns na pontuação. O ensino da pontuação na escrita não pode cair na tentação de robotizar, controlar o escrito, mas sim de criar paradas significativas para que o sujeito apareça. Na língua escrita necessitamos tornar o texto e a frase mais claros, e, para isso, a pontuação se configura como um sistema de sinais gráficos que separa unidades significativas.

Com as escritas que vimos é preciso trabalhar a significação para que o ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, ponto de interrogação, entre outros, ganhem sentido no texto. O sentido é trazido sempre pelo ponto final. Por isso, a pontuação ganha um destaque importante nessa discussão, pois é no *a posteriori* que ele aparece. A psicose poderia prescindir do ponto final? Diríamos que ela é sem o ponto, mas nós podemos emprestá-lo e assim tentar ir além da palavra como coisa ou letra literal e, desse modo, fazer uma marca de pontuação nos textos dos alunos.

Depois de vários anos de escola e de conquistas de espaços sociais, Mateus começou a escrever se utilizando de alguns recursos da pontuação. A seguir algumas escritas que exemplificam o encadeamento desse processo.

Nessa escrita, Mateus reescreveu uma história que lemos juntos, em 2002, foi relembrando o enredo e registrando no papel. A pontuação do texto se resume às pausas faladas entre uma lembrança e outra.

OMINGAU L
 FEZ MIAU
 PASOU O GUARDA ELE QUERIA MATAR
 O LADRO ELE QUIS ROUBAR
 AS COISAS DA MAGALI DA CASA.
 DELA A MAMAE E O PAI DA MAGALI
 E DORMINDO EPASOU O LADRO
 POLICIAS OCCORR

Alguns anos depois, Mateus já está mais tomado pela escola, e as intervenções dos professores consideram a sua posição no discurso e sua estruturação. Depois de vários anos na instituição, ele não só consegue armar um laço com a escola e o social, mas também está mais permeável à construção de alguns conhecimentos. Sua posição psíquica permitiu que ele conseguisse grandes avanços em seus registros escolares, não só na escrita.

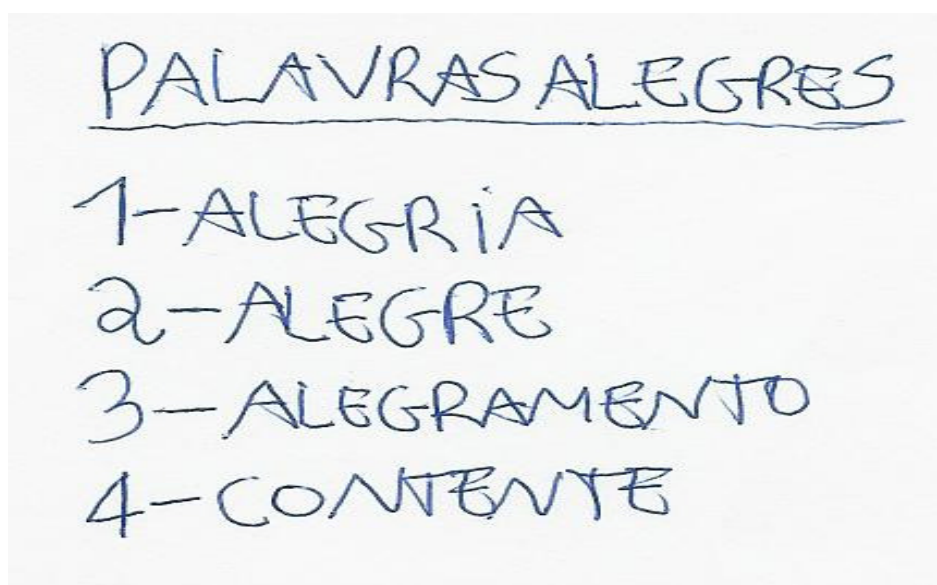
NA MINHA TURMA C31 MUITA GENTE ESPEC
 É LEGAL COMIGO COMO OS MEUS COLEGAS
 BRUNO, KILBER, TOMAS, RUTHIANE, THAI
 ALVES, THAIS PADILHA, JULIANE, DANON
 LUANNA, LUCAS, CRISTINA, BRUNA SCHUK
 CLEBER, FELIPE, BRUNA RODRIGUES, RAFAE
 E RAFAEL. EM MINHA TURMA TAMBEM DURAN
 AS AULAS DE PORTUGUES, HISTORIA, GEOGRAF
 E FILOSOFIA NÃO ESTOU INDO BEM PORQUE
 MEUS PROFESSORES ME DÃO COISAS DIFICEIS
 NAS PROVAS. TAMBEM NÃO TENHO CADERN
 DE FILOSOFIA E PORTUGUES. PORQUE EU QUER
 COPIAR TUDO QUE O MEU PROFESSOR ESCREVE
 NO QUADRO DURANTE AS AULAS DE FILOSOF
 E PORTUGUES. TAMBEM NA MINHA TURMA
 EM MATEMATICA ANDO SUPER BEM PORQU
 EU TODAS AS TAREFAS QUE A MINHA PROFESS
 FAÇO
 MANDA- EM CIENCIAS EU TAMBEM ANDO SUPE
 BEM.

Parece claro, observando essa categoria, que as aquisições formais da escrita na escola estão diretamente ligadas à condição do sujeito na linguagem e no social. Se nossa intervenção preservar o cuidado de ouvir e reconhecer o aluno em sua especificidade subjetiva e oferecer os objetos de conhecimento de forma adequada a ela, provavelmente, muitos deles poderão aprender no seu próprio ritmo.

4.4.2.4. O uso preferencial da letra caixa alta

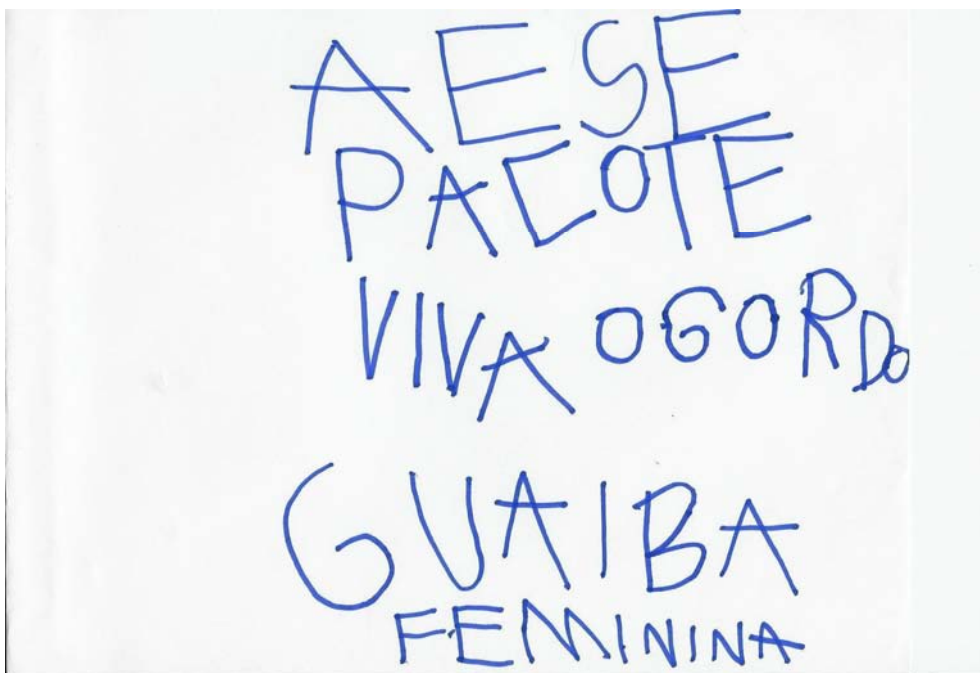
A letra caixa alta, também conhecida como letra de imprensa, é muito usada por esses alunos, e é importante respeitarmos o seu uso. Ela permite certo distanciamento ilusório e uma separação precisa entre as letras. Escrever é sempre uma possibilidade de estar junto e separado. Conheço e vi pouquíssimos sujeitos em estruturação psicótica se utilizarem da letra cursiva e, no geral, elas eram indecifráveis. O exemplo mais famoso é das escritas de um grande pianista (considerado por alguns como psicótico e por outros como “portador” da síndrome de Asperger): Glenn Gould. A letra cursiva causa certa indiferenciação do que se escreve, não há espaço entre as letras, e a palavra se destaca pelo puro sentido. Percebemos que muitos alunos preferem fazer a decodificação na hora da leitura, e a letra caixa alta dá a sensação de que é possível ler “aos pedaços”.

Vejamos uma produção de Mateus em caixa alta:



Mateus frequentemente era demandado na escola a escrever em letra cursiva. Ele escrevia, mas, assim que a folha acabava, ele seguia escrevendo na mesa, em caixa alta.

Uma produção de Marcos em caixa alta, que só escrevia assim:



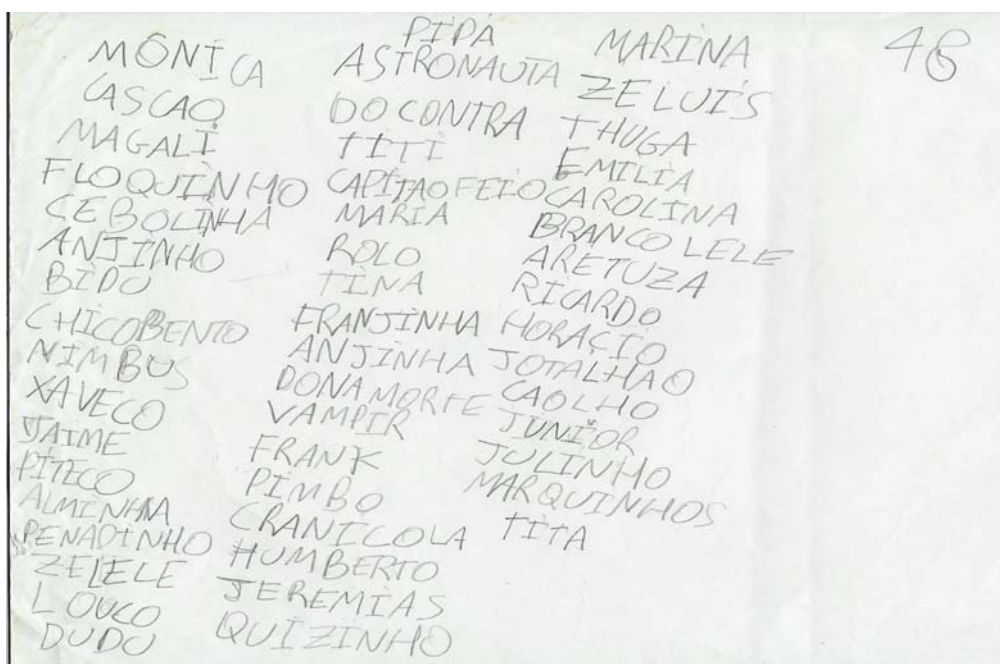
4.4.2.5. O que se lista quando se lista

O desafio com as listas de palavras está em perceber o momento certo de fazer uma intervenção pedagógica. Frequentemente, somos tomados pela angústia de não estar oferecendo as atividades “corretas”. Esse é o desafio do professor: poder prescindir do seu planejamento pré-elaborado e dar espaço necessário para que as produções escritas aconteçam. Estas não raro apresentam-se em forma de listas que podem ser extremamente psicotizantes, mas também servirem de ponto de partida para uma organização em direção à própria escrita do sujeito. Ceder e cortar, dois verbos que precisam estar presentes na intervenção com esses alunos. Permitir e direcionar para um sentido, mesmo que emprestado, e daí construir um caminho na direção de um laço necessário com o objeto da escola: a aprendizagem.

Quando Lacan, no seminário *A Identificação* (2003), discute os traços de contagem que ele vê no osso de um animal no museu que visita, ele aponta para um alerta importante na subjetivação do sujeito: o homem já não é mais no seu infinito presente e pode se reconhecer no que já foi e no que será. As listas são também possibilidade de contagem. Os três sujeitos desta tese escrevem palavras soltas, mas ao mesmo tempo elas estão ordenadas e organizadas a dar contagem, em forma de infinitas listas. Eles as contam para ver se todas estão ali. Mateus escreve os personagens da turma da Mônica e conta seus nomes, Lucas escreve os próprios números da contagem, numa tentativa de se contar entre muitos e de ser diferente. O que ele parece intuir é que há algo no campo do Real que não se pode contar, então, ele segue em sua escrita infundável de números.

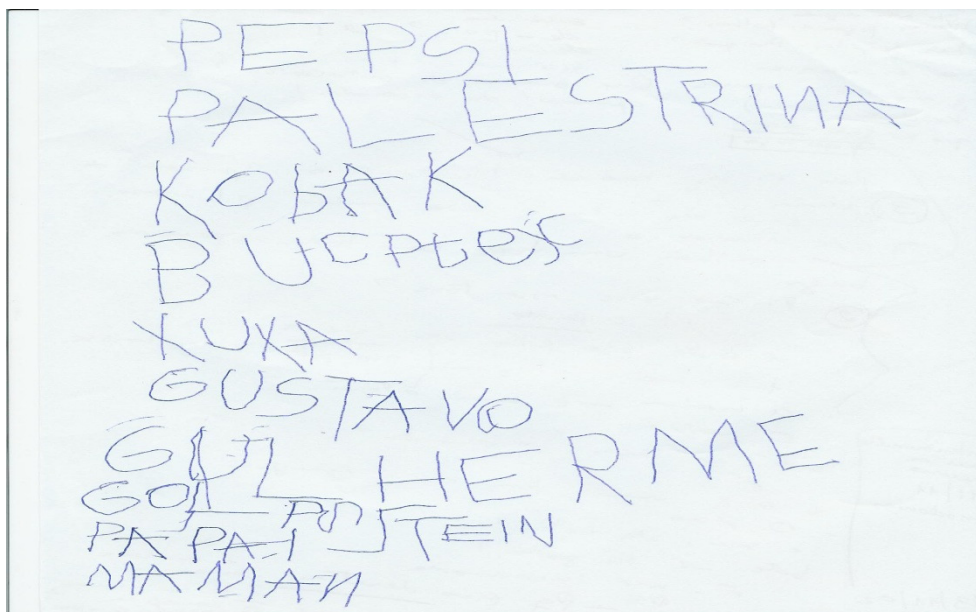
Seguem algumas escritas de listas.

Uma lista escrita por Mateus⁴⁰:

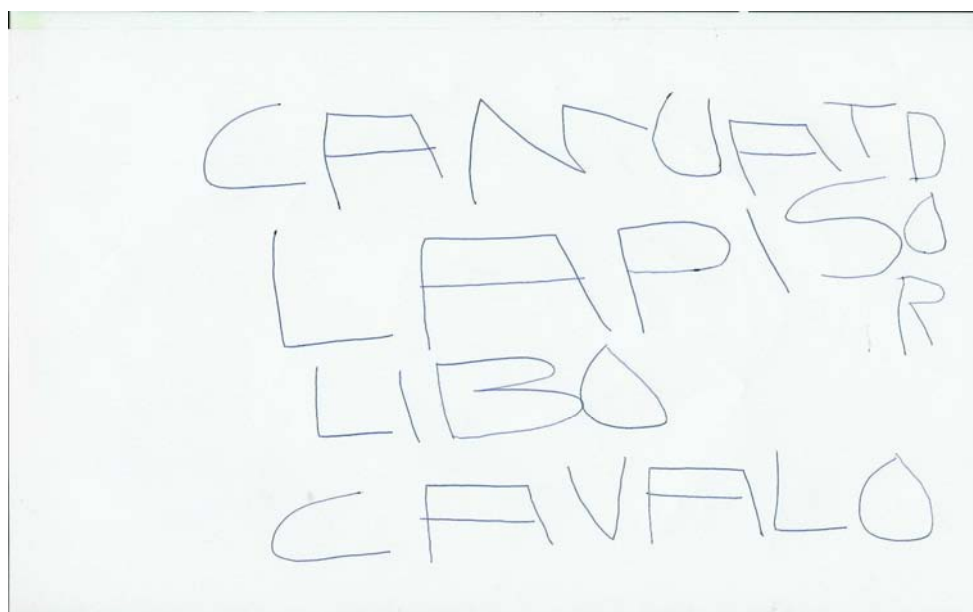


Uma lista escrita por Marcos:

⁴⁰ Mateus adorava os personagens da turma da Mônica; o mesmo acontece com Lucas. Apenas por curiosidade gostaria de lembrar que é em 1960 que Maurício de Souza começa a desenhar e compor os personagens da Turma da Mônica. Essa turma foi motivo de tirinhas em jornais até 1970 e só depois virou revista em quadrinhos. Ressalto que o criador dessa turma é um enorme incentivador de uma real efetivação de uma ética inclusiva. Seus personagens representam juntos ou separados a infância e, nos últimos anos, têm ganhado marcas ainda mais singulares. O acréscimo de personagens com síndrome de down, cegueira, autismo, deficiência física, entre outras, só vem colaborar com a possibilidade de termos um mundo onde a diferença é responsável pelo enriquecimento das relações e pela construção de uma sociedade mais cidadã.



Uma lista escrita por Lucas (computador, lápis, livro e cavalo):



4.4.3. Sobre as escolhas

Por que escolher algumas categorias e não outras para serem discutidas nesta tese? Poderia pensar em agregar as questões relativas à ecolalia na escrita, a demora do verbo em aparecer ou a letra como desenho, entre outras possibilidades, mas

optei por apresentar um breve recorte de análise empírica que pudesse servir de provocação aos comentários e sugestões dos leitores. O momento se configura como uma parada crítica e estratégica nas leituras, nas análises e na escrita de um texto que se produz na sua própria falta, mas é a partir dele que podemos pensar alguns desdobramentos teóricos que alicercem nossa prática reflexiva.

Lacan (1988b) afirma que a verdade encontra sua via por meio do que a escrita denomina de verbo. O sujeito precisa de falta, de corte para poder fazer, ser, ler, escrever, perder... Há um tempo de construção para que o sujeito advenha numa escrita que pede a ordenação e uma sequência lógica, a qual não deixa de representar a própria organização do sujeito. Organização que queremos ver em nossos alunos, não aquela que mecaniza e disciplina por uma interferência didática, mas aquela construída a partir da transferência, da autonomia e da alegria de uma intervenção pedagógica comprometida com o sujeito.

A proposta de desenvolvimento desta tese se deu considerando que não é condição da prática pedagógica, com sujeitos em estruturação psicótica, a utilização do referencial teórico marcado pela psicanálise, mas esta pode dar suporte à discussão de uma singularidade na intervenção pedagógica, especialmente, no que diz respeito à escrita. Alguns professores já possuem conhecimento sobre a psicanálise e fizeram a opção de mantê-la como uma teoria de fundo em sua prática pedagógica. É visível que, para questões como a transferência, por exemplo, esse saber garante um alargamento do entendimento pedagógico com os sujeitos da tese.

Uma das questões que podemos observar ao longo do trabalho, das observações realizadas e de algumas conversações é que muitos professores que não dominam o recorte teórico da psicanálise tem se saído muito bem diante da intervenção pedagógica com esses sujeitos. Uma das minhas hipóteses teóricas é de que a associação de disponibilidade psíquica e da criatividade se configura em possibilidades de intervenções bem sucedidas.

Porém é importante salientar que os professores marcados por um acento cognitivista têm se mostrado um tanto intransigentes frente à psicose, enquanto os que possuem uma formação perpassada pela maleabilidade da psicanálise frente ao outro, agregada às duas características levantadas acima, têm tido mais sucesso em termos de produção e construção de conhecimento com esses alunos, especialmente, no que diz respeito à escrita. É preciso ressaltar que há abordagens que possuem modelos prontos⁴¹ e atividades sequenciadas para estes sujeitos, e outras que se colocam em posição de falta de saber sobre este outro. A segunda deixa espaço para o sujeito, e o Outro não se configura como um Outro completo e gozador, imobilizando os sujeitos em questão.

4.5. Fragmentos descritivos de uma prática com sujeitos em estruturação psicótica

Há, por um lado, como no processo de análise, um mutismo dos futuros professores que se mostram imobilizados frente à possibilidade de enfrentar e encontrar em suas classes alunos com características diferentes das imaginadas por eles e, por outro, uma euforia torpe que os toma de uma verborragia na qual a palavra de sentido único impossibilita qualquer sujeito, no caso, os alunos em estruturação psicótica, de advir. Nosso trabalho tem sido na direção de agregar elementos que potencializem a nossa prática pedagógica e psicopedagógica. Para isso, trazemos um recorte prático para exemplificar o quanto as escritas desses sujeitos podem ter um lugar importante na sua subjetivação e, principalmente, demonstrar a singularidade do processo de escrever e da forma como as escritas vão aparecendo no papel, lançando mão de algumas categorias citadas anteriormente.

⁴¹ Os mais usados são o método **TEACCH** (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children), **ABA** (Applied Behavior Analysis), **PECS** (Picture Exchange Communication System), **BLISS** (é uma combinação de “elementos simbólicos” que formam os símbolos utilizados na comunicação. Eles podem ser pictográficos, arbitrários, ideográficos ou compostos), entre outros. São reconhecidamente, intervenções que buscam o fazer e a comunicação a partir de diferentes abordagens. O mais utilizado no Brasil é o método Teacch e tem como objetivo “permitir” que indivíduos com autismo possam funcionar tão significativa e tão independentemente quanto possível na comunidade. Esse objetivo e mais informações estão disponíveis no site www.teacch.com/ acessado em 17/06/2003. Trata-se de uma página da University of North Carolina at chapel Hill – Division Teacch. Treatment and Education of autistic and related communication handicapped children.

O exemplo que segue da minha intervenção, com um dos sujeitos da tese, traz a contextualização do momento da construção das escritas que nos auxiliaram na elaboração das categorias. A intenção é valorizar a postura aberta e acolhedora do processo que resulta em escritas que, com o passar do tempo e das intervenções, vão se tornando possibilidade de elo/laço com o social. Escolhemos dois exemplos: um que traz a intervenção num único atendimento para percebermos o movimento pedagógico que se dá no acompanhamento estrito; outro, uma compilação ao longo dos acompanhamentos durante um ano de intervenção na qual podemos ver o que se movimenta, e reflete no registro da escrita, com a intervenção pedagógica.

4.5.1. Stop King

No dia 5 de junho de 2007 cheguei às 9h30 para trabalhar com o Lucas em sua casa. Ele estava um pouco atrasado, porque quis fazer cocô antes da “aula”. Saiu do banheiro e foi direto para a varanda. Havia uma mesa redonda e várias cadeiras, e ele pediu que eu sentasse em uma de frente para ele. Não queria que eu sentasse nem ao lado, nem perto, “lá, lá”, apontava. Sentei-me e perguntei o que ele gostaria de fazer e ele respondeu “escrever banco do Brasil”. Peguei uma série de canetas novas e coloridas e fiz um caminho de folhas em branco, uma após a outra, que servia como uma espécie de ponte entre nós. Ele escolheu a caneta vermelha e começou a escrever na primeira folha que estava à sua frente. Quando o espaço acabou ele teve dúvidas se escreveria na segunda, resolveu de outra forma. Virou a folha e continuou no verso. Conforme ele escrevia, nós íamos conversando e eu ia me aproximando dele. Usou as oito “folhas-ponte”, e, quando elas acabaram, eu estava ao seu lado. Depois de alguns segundos de dúvidas sobre o que fazer na e com a oitava folha, levantou-se e foi para outra mesa, para a mesa de jantar, dentro de casa. Importante lembrar que anteriormente havíamos passado vários dias trabalhando na mesa da cozinha.

A espera pelos seus movimentos foi difícil. Na prática, percebemos que há uma grande pressão invisível de anos de construção de um saber-fazer educacional em nós. O risco de aliená-lo ao desejo do outro, como muitas vezes aconteceu nas intervenções individuais e na escola, era muito forte. O perigo de sermos tomados pelo

nosso narcisismo é iminente, e alerto que este talvez seja o maior desafio didático do nosso trabalho, seja como professoras, seja como psicopedagogas. Suportar o tempo da intervenção e supor sujeito de desejo⁴² são condições e objetivos de um trabalho pedagógico.

É importante salientar que nessa intervenção há uma sequência nas escritas, mas uma repetição na forma como o registro acontece. As palavras parecem flutuar no papel.

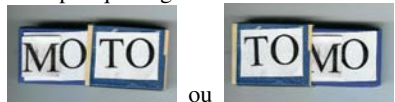
O trabalho desse dia pode ser dividido em dois momentos: um que se passou fora da casa, na varanda, onde ele produziu as oito primeiras páginas que seguem, e outro que se passou dentro de casa, onde ele escreveu mais onze páginas, também mostradas a seguir. Esse fort-da⁴³ real e com os nossos corpos foi antecipado por várias intervenções com brinquedos e, especialmente, por livros que possuem abas para esconder e mostrar os personagens, ou *pop-ups*. Um dos materiais que mais surtiu efeito foi construir palavras que se armavam no abrir e fechar de caixas⁴⁴ de fósforos. Uma forma de trabalhar o aparece-desaparece a partir das palavras que para Lucas eram importantes. Vejamos as produções em si e algumas descrições e comentários sobre elas:

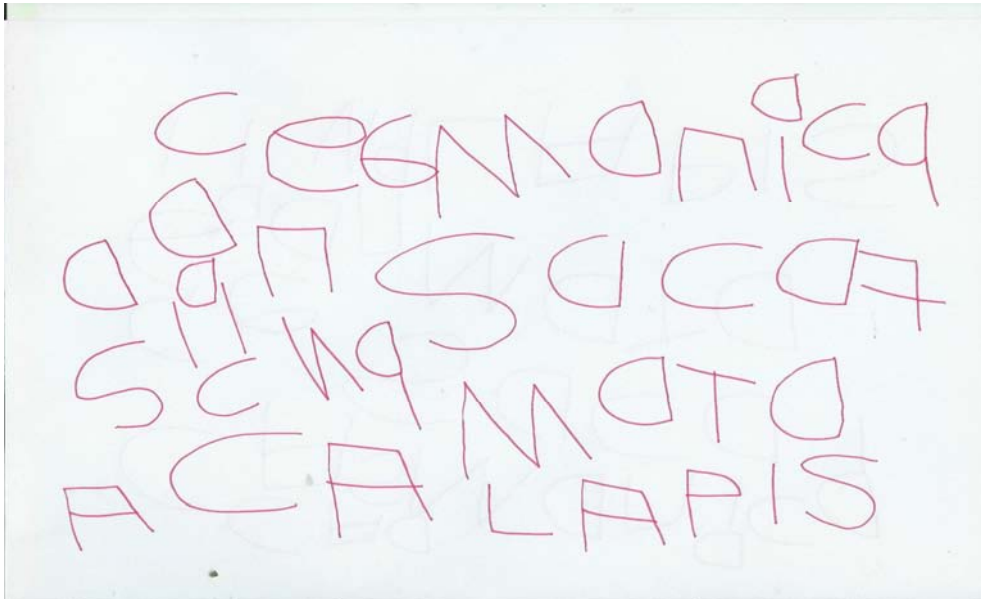
Folha 1. Lucas começa escrevendo o nome de uma personagem da Turma da Mônica, que em nenhum momento anterior dos nossos encontros havia aparecido. Ele escreve mônica, suco, moto, lápis, cebolinha e cascão. Depois conta as palavras (duas em cebolinha) e escreve o número sete.

⁴² Mesmo que saibamos que na estruturação psicótica a falha na identificação primordial interfira exatamente aí, ou seja, não construindo alicerce para este sujeito.

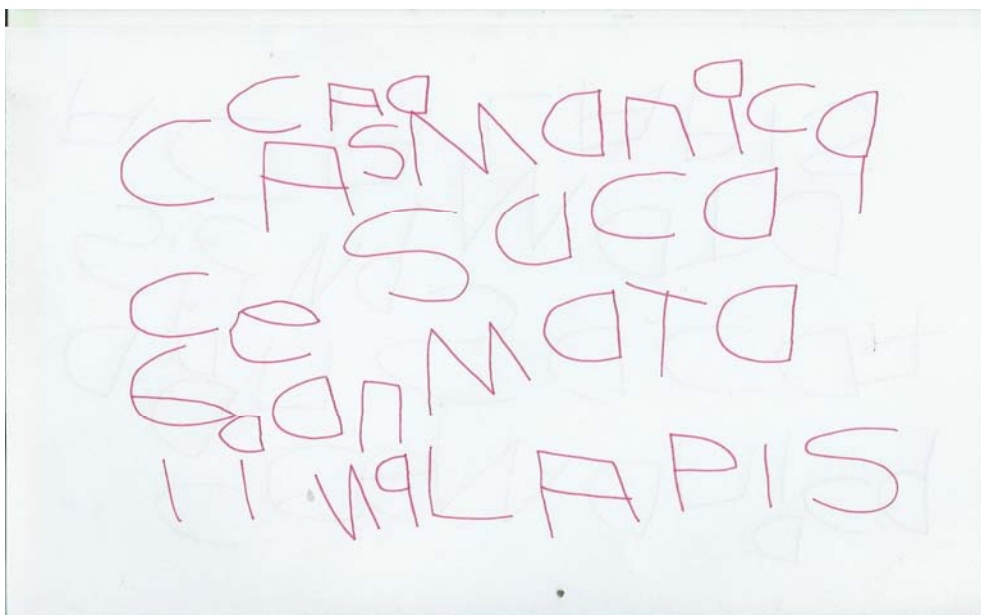
⁴³ “É nesse sentido que a inscrição do traço, a semelhança da memória posta em ato pelo jogo do *Fort-da*, pode ser tomada como pré-condição para que a representação possa ter lugar. É a partir dessa inscrição que o sujeito pode se contar como um entre outros, pura diferença entre iguais, unidade imaginária sustentada na descontinuidade do traço significante” (MASAGÃO, 2008).

⁴⁴ O interessante dessa atividade é que as palavras podem se modificar conforme o ir e vir da gaveta da caixa. O exemplo que segue mostra o material utilizado: a palavra MOTO era uma das preferidas de Lucas e foi aproveitada

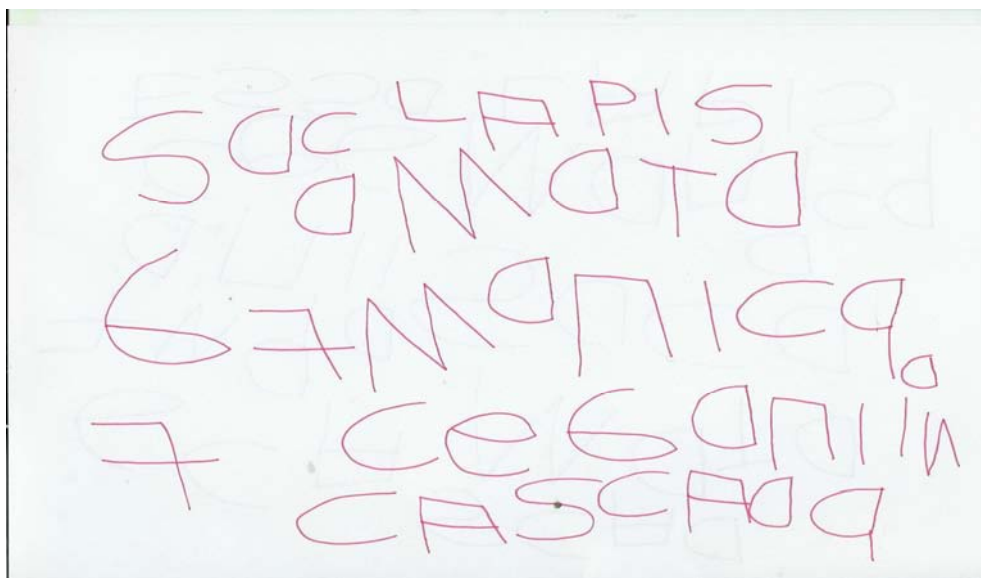




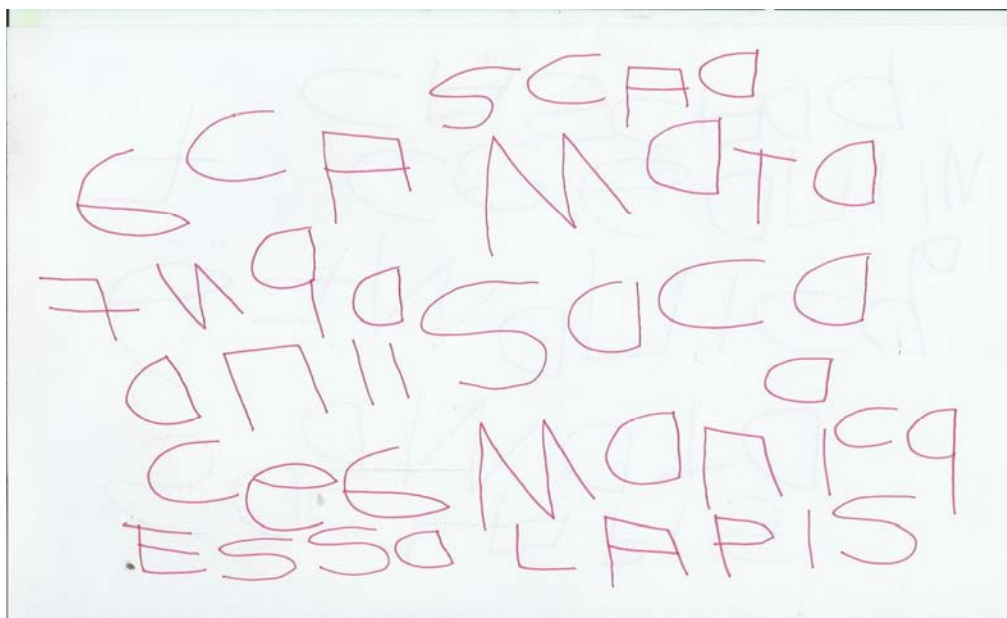
Verso da folha 1: escreve mônica, suco, moto, lápis, cebolinha e cascão.



Folha 2: escreve lápis, moto, mônica, cebolinha, cascão e suco. Novamente as palavras se repetem, mas em outra ordem. Conta as palavras por iniciativa própria e diz e escreve “seis”, conta de novo e diz e escreve “sete” (duas em cebolinha).

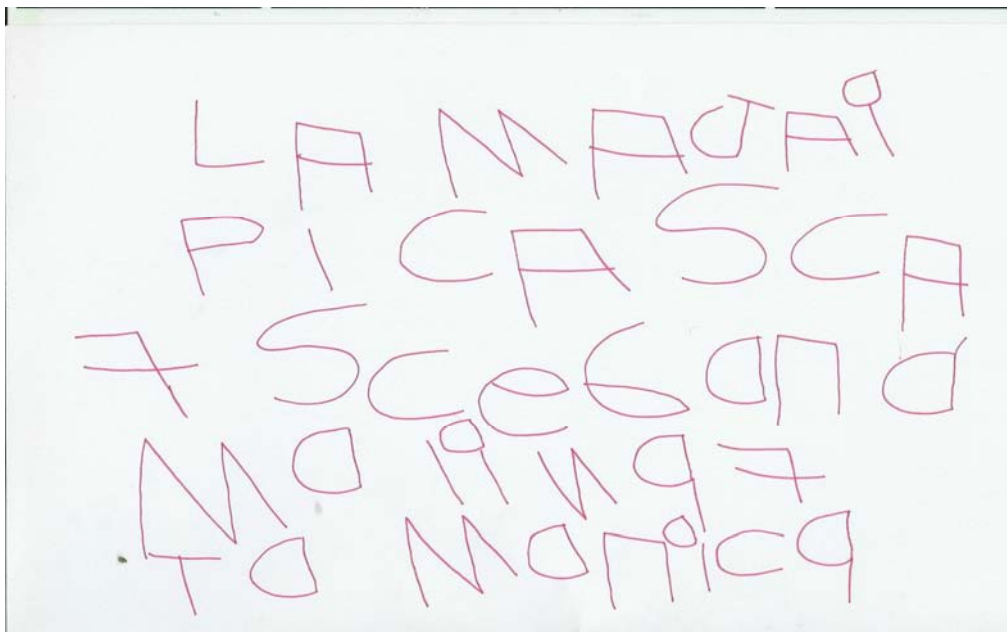


Verso da folha 2: Escreve, nesta ordem, moto, suco, mônica, lápis, cebolinha, cascão e isso. Repete o procedimento anterior, conta seis palavras e escreve o número seis, conta outra vez, me olha e diz “sete” e registra o número sete na folha. Ponto para ele que a sétima palavra é Isso (o posto onde gosta de tomar uma coca).



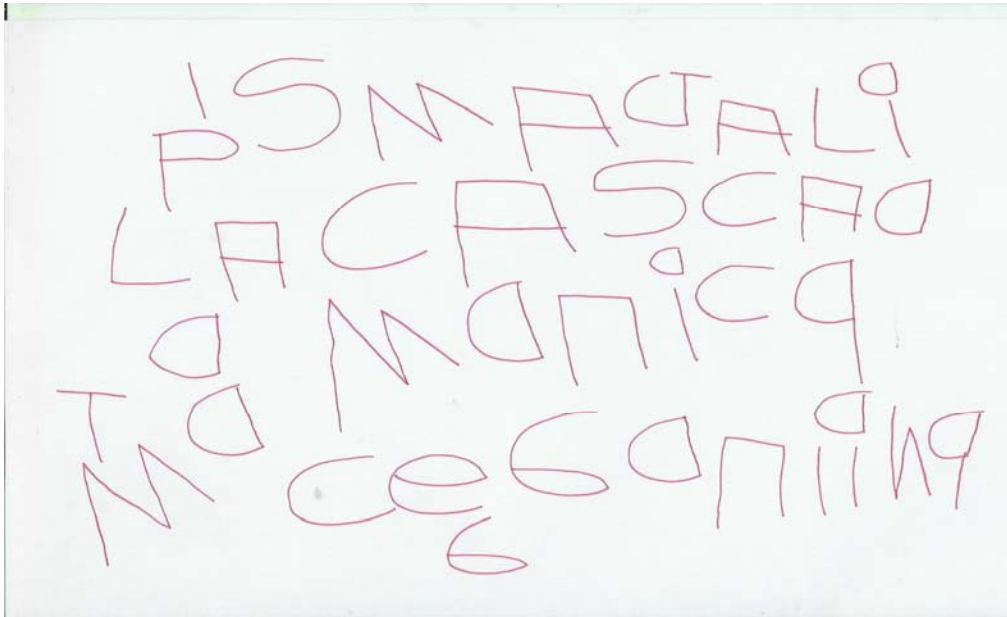
Folha 3: escreve magali, cascão, cebolinha, mônica, moto e lápis. Conta sete, repete a contagem e, novamente, conta duas palavras em cebolinha. Sua

contagem é colada nas palavras/linhas, e como cebolinha ocupa duas (imaginariamente) é assim que é vista: como duas palavras, sendo uma só.

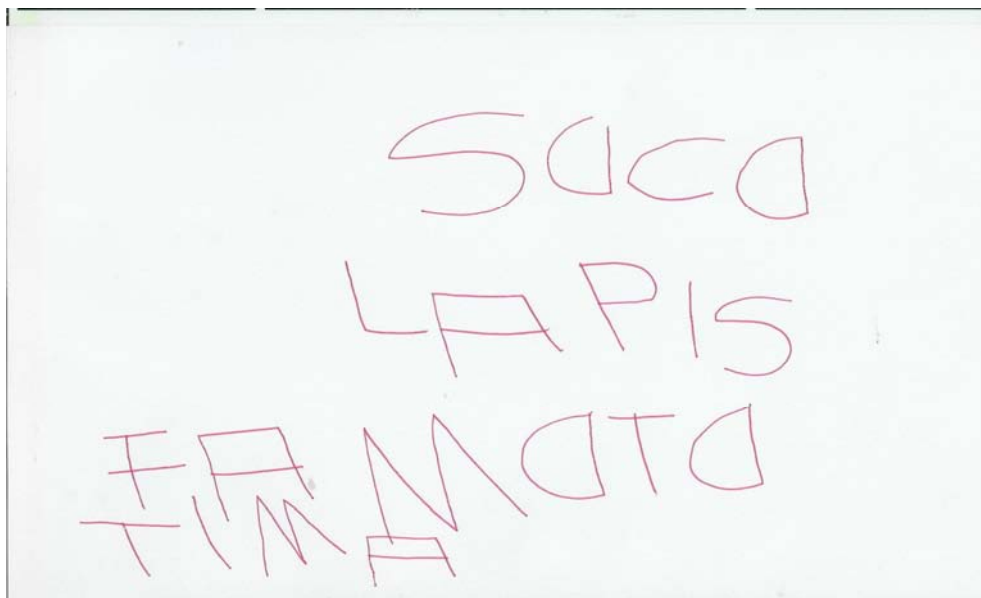


Folha 4: escreve magali, cascão, mônica, cebolinha, moto e lápis. Conta seis e registra na folha. É interessante notar que aqui a palavra cebolinha está com as letras na sequência e não foi preciso separá-las por falta de espaço na folha. Ele conta exatamente o que vê, no real. Como a folha anterior, já não precisou escrever no verso, e o caminho entre nós ficou agora bem mais curto. Ele sorri muito quando vê que conforme escreve eu me aproximo, pois as folhas vão sendo retiradas e a nossa ponte vai ficando menor. Todos os atendimentos com ele são precedidos de uma “breve introdução”: ou ele está dormindo (um faz-de-conta riquíssimo que tento valorizar com ele) ou está vendo vídeos (o interessante é que em várias oportunidades me mostrou vídeos da sua infância ou de desenhos que via/vê até hoje) ou no banheiro, entre outras possibilidades.

O jogo de palavras continua, numa repetição do mesmo que busca encontrar espaço para ser quase um desenho. Segundo Bergès e Balbo (2004, p.57) “o motor da repetição do significante nada mais é que o imóvel dessa letra imortal”.

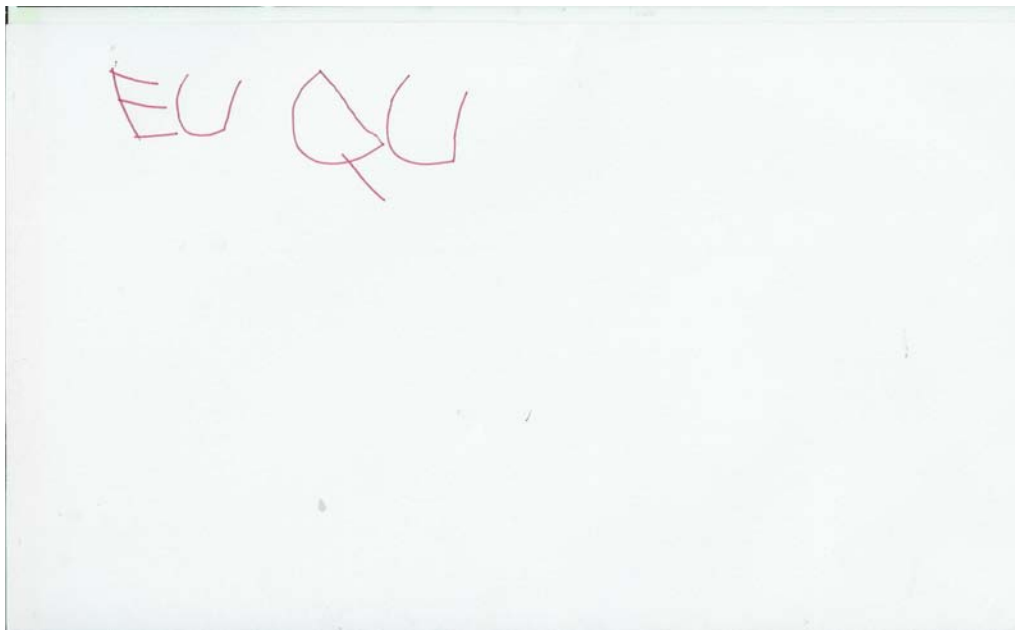


Folha 5: escreve suco, lápis, moto e Fátima. Olha-me e olha para a folha que resta, pensa um pouco e pega a última folha da mesa.

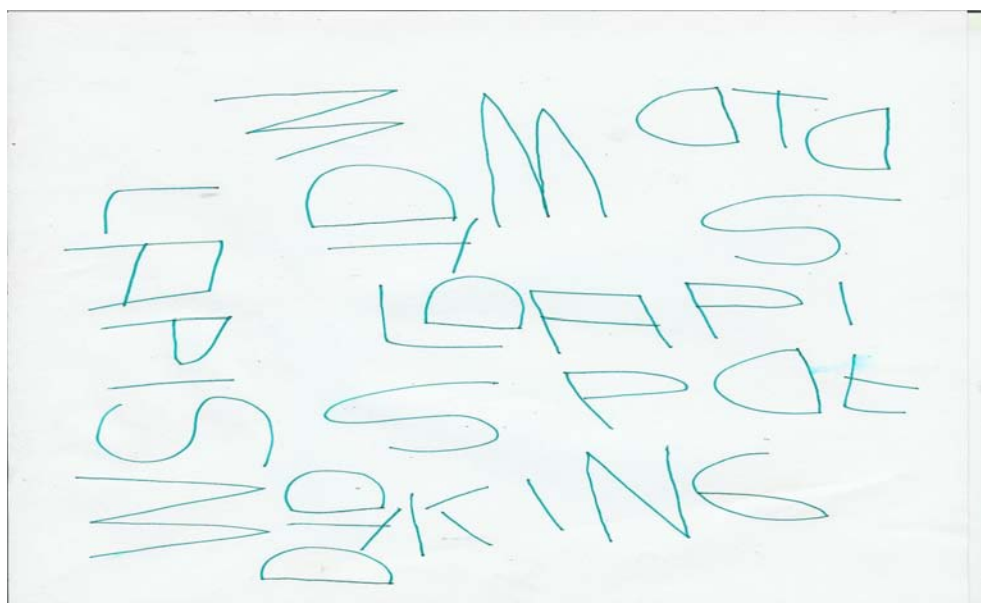


Folha 6: escreve eu qu...e diz “eu quero”. Levanta-se abruptamente e volta para dentro da casa onde escolhe outra mesa para sentarmos. Marco para ele o quanto foi importante ele dizer o que ele quer e que é a partir disso que podemos

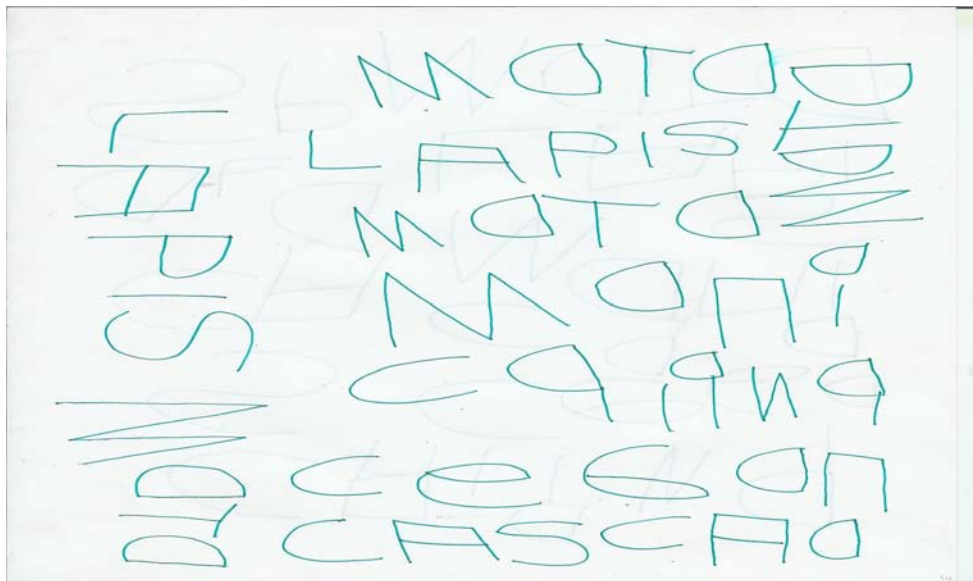
trabalhar com atividades que ele gosta mais. O que no início do atendimento pareciam ser palavras soltas faz trilha para a sua escrita de “querer”.



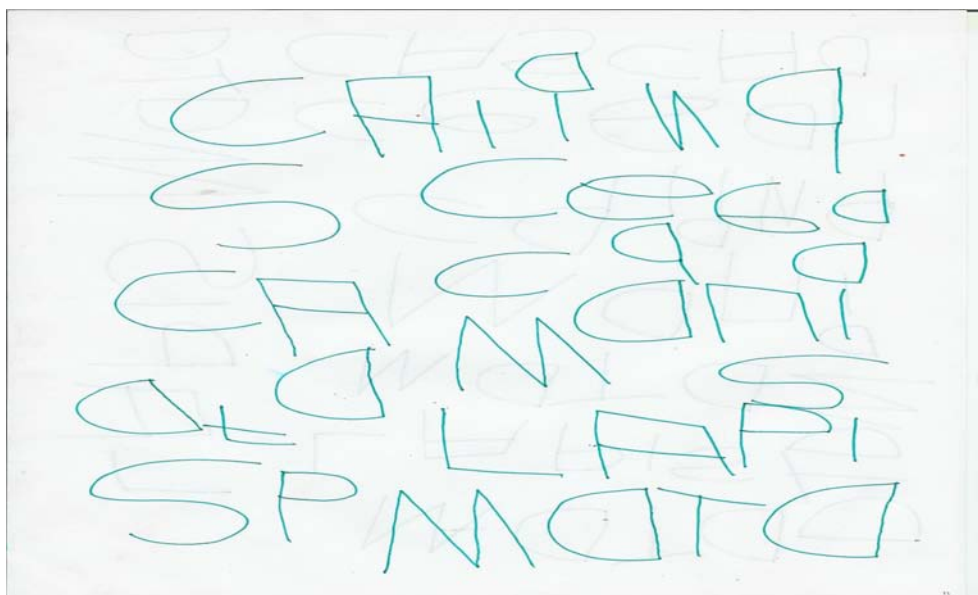
Folha 7: Lucas vai para a mesa de jantar e lá pode escolher entre uma série de materiais que eu espalho. Ele pega muitas folhas e escolhe uma caneta de cor diferente (havia trabalhado com a vermelha, na varanda, e agora pega a verde). Escreve moto, lápis, spot (diz dribbel), king, moto, lápis, moto. Spot e king aparecem pela primeira vez. Spot é a tradução espanhola de Dribbel, uma historinha infantil que ele tem, escrita na língua materna do pai, desde a infância. Falou bastante do Dribbel, mas desde que apareceu como SPOT, no papel, assim continuou sendo escrito.



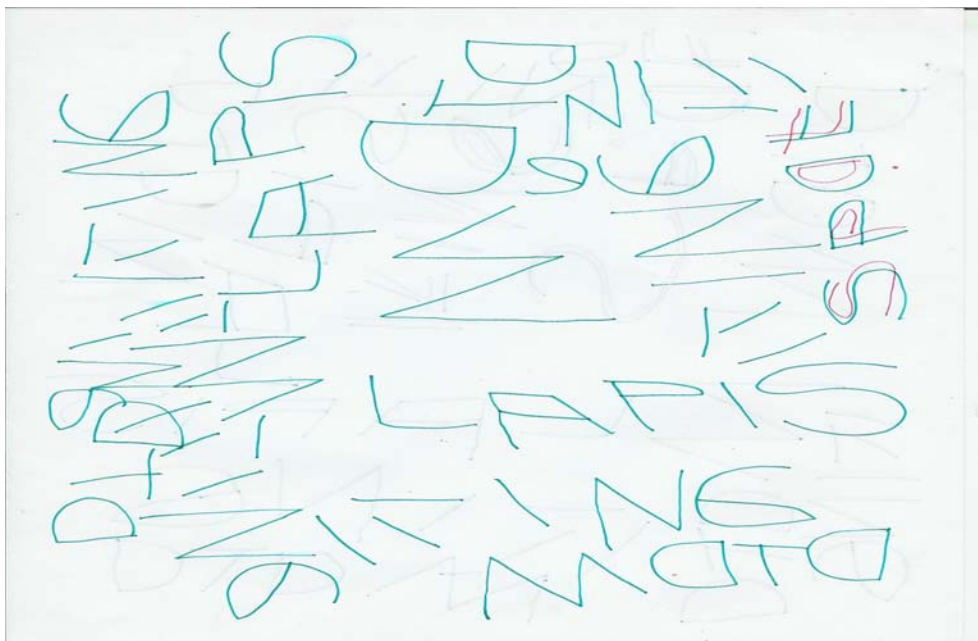
Folha 8: escreve moto, lápis, moto, mônica, cebolinha, cascão, moto, lápis, moto.



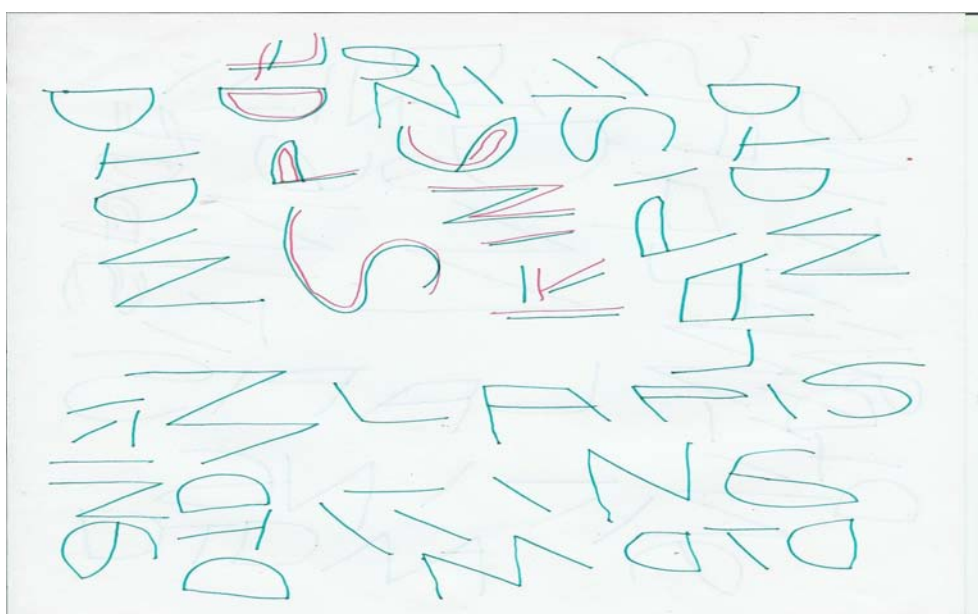
Verso da folha 8: escreve cebolinha, mônica, lápis, moto, cascão e spot.



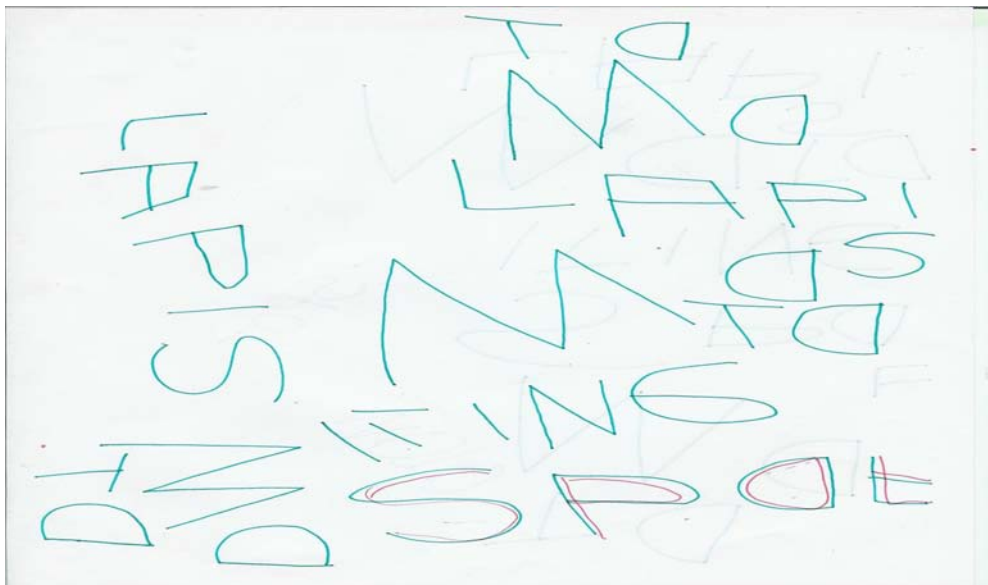
Folha 9: escreve lápis, king, moto, moto, king, king, spot, moto, lapis, king, king, king. As três últimas escritas de king são sobre as palavras moto e lápis. Eu pego a caneta vermelha que tinha sido a sua primeira escolha e escrevo *spot* sobre a sua escrita de spot. Ele olha a palavra, olha pra mim e lê “Dribbel”.



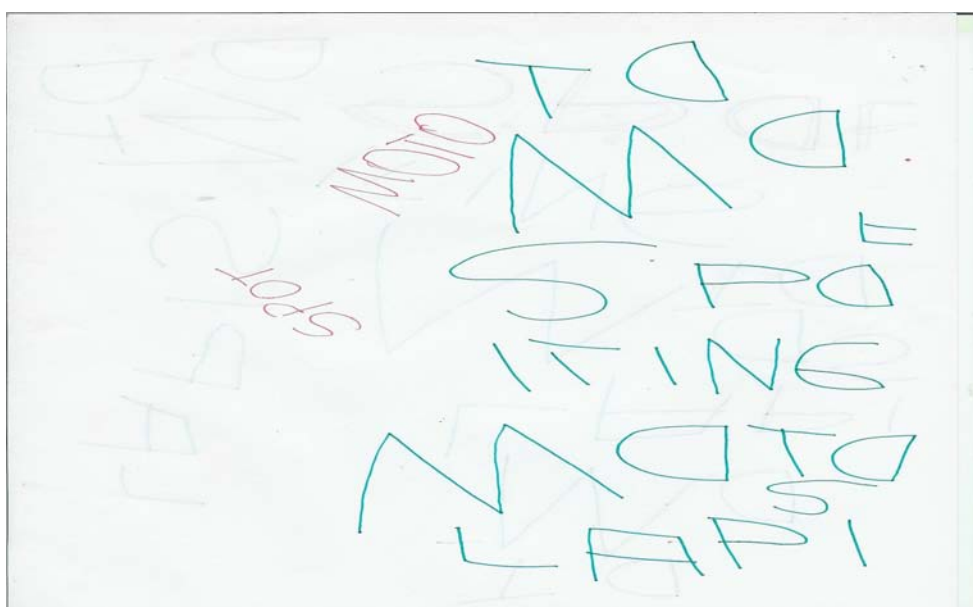
Verso da folha 9: ele vira a folha com um sorriso e começa a escrever: lápis, king, moto, moto, king, moto, spot, king, lápis, moto e king. Termina e me olha. Novamente pego a caneta vermelha e dessa vez marco as palavras spot e king e leio “spot king” e, de novo leio “dribbel king”. Arrisco e leio “driblo king”. Ele ri. Não sei se é possível driblar o rei, mas ele tenta, com vários recursos, organizar-se num discurso que aparentemente não tem sentido, mas se olharmos bem veremos a riqueza dos movimentos que ele faz com as palavras.



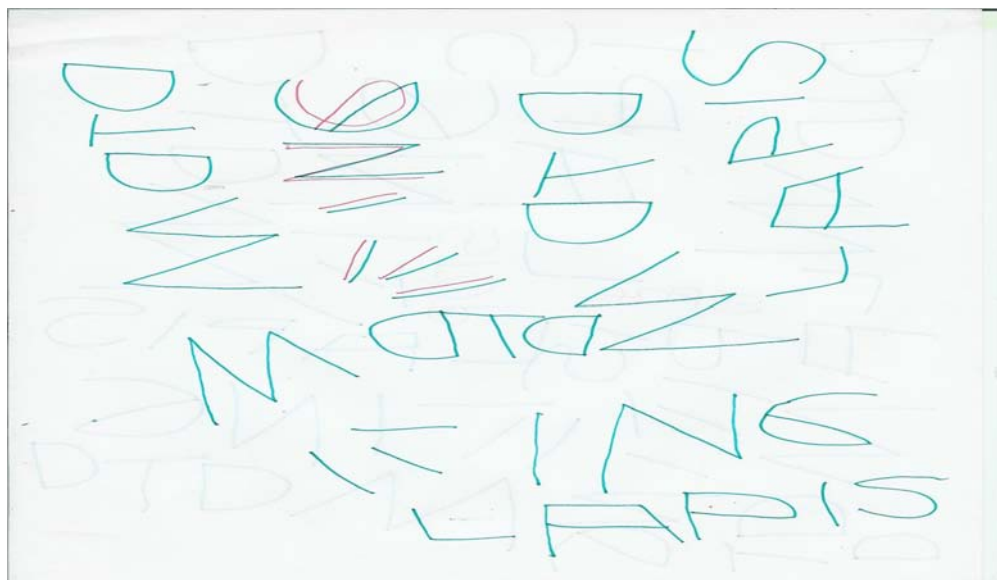
Folha 10: ele escreve lápis, moto, king, spot, moto, lápis, moto. Eu, novamente, escrevo *spot*. Ele vira a folha e segue escrevendo.



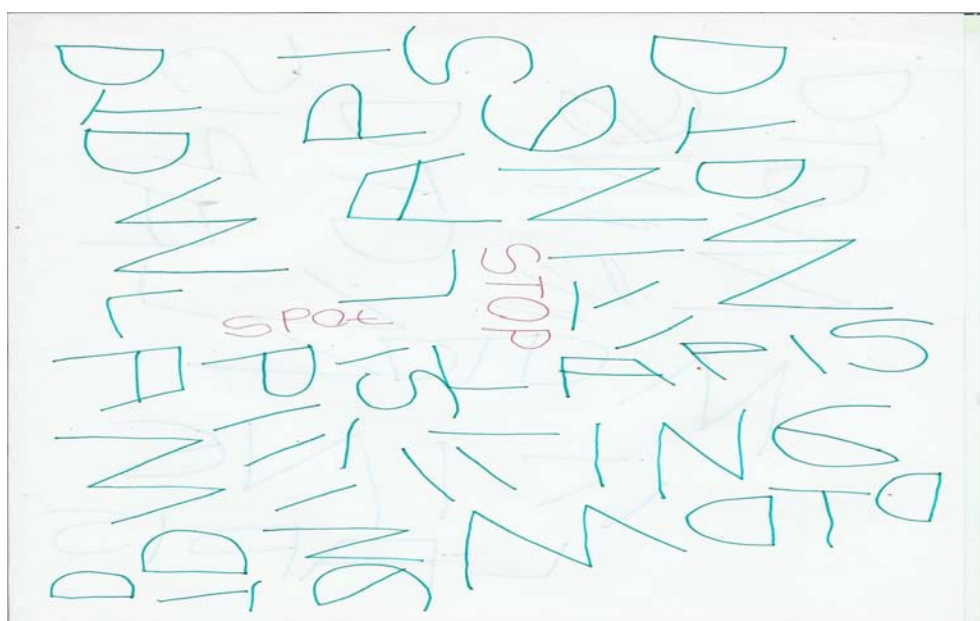
Verso da folha 10: Ele espera um pouco e escreve: moto, lápis, spot, king e moto. Eu pergunto se posso escrever uma palavra na folha já que há espaço. Ele acena que sim, com a cabeça, e eu escrevo *MOTO*, uma palavra que ele tem me autorizado a trabalhar junto com ele e que sei se trata de um significante importante. Escrevo e espero... Pergunto se ele quer que eu escreva outra e ele diz “dribbel”. Escrevo e Lucas tira a folha da nossa frente.



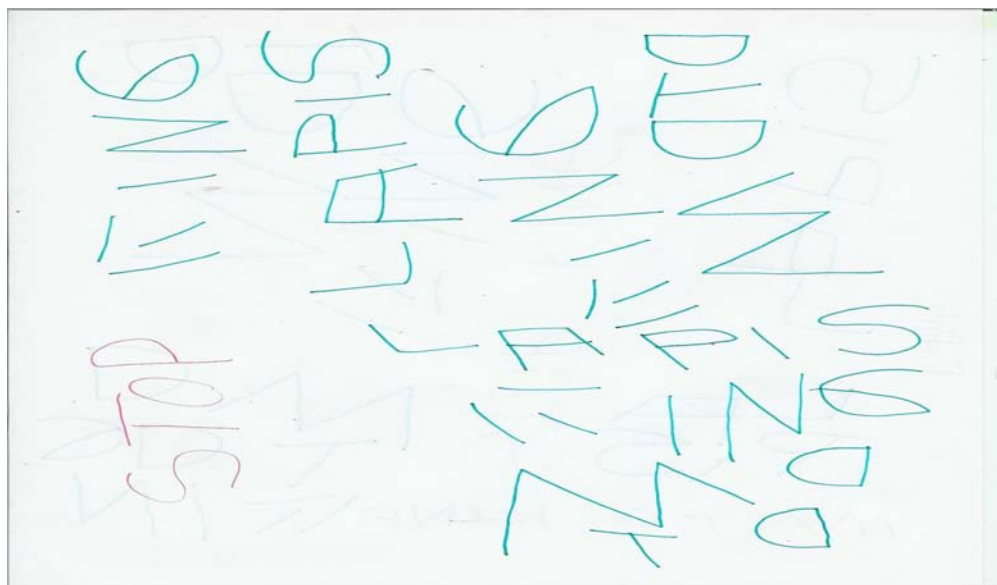
Folha 11: escreve moto, king, lápis, moto, king, moto e lápis. Dessa vez a palavra king aparece cercada por três lados pela palavra moto. Marco a palavra *king* para ele e ele ri. Nas últimas três produções ele deixa mais espaço em branco nas folhas.



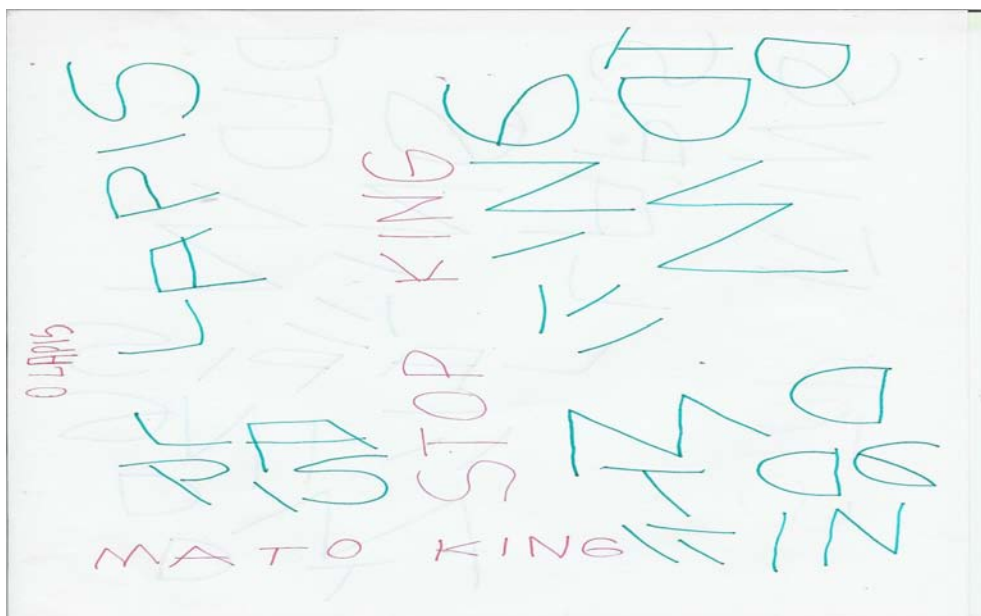
Verso da folha 11: Lucas começa a escrever lápis, king e moto em todos os lados da folha e decido que é hora de ajudá-lo a parar. No pouco espaço que resta no centro da folha, depois que ele termina, eu escrevo *spot* e trocando as letras de lugar, escrevo *stop*. Ele me olha muito sério e, sem sorrisos, pega outra folha.



Folha 12: escreve king, lápis, king e moto. Espera um pouco, me olha e segue escrevendo: lápis, king e moto. Deixa um bom espaço em branco em frente à palavra king e eu resolvo escrever nele. *Stop*, eu escrevo, e leio “*stop king*”. Ele repete: “stop,p,p,p,p”. Eu repito “*stop king*”, “*pare rei*”, ele dá risada e diz: “está divertido, está divertido”. “O que te diverte?”, eu pergunto, e ele responde: “stop, stop, stop”. Fico em silêncio e ‘parada’, pois tenho dúvidas de por onde continuar. Ele parece não ter e, me olhando, pega outra folha.



Verso da folha 12: escreve king, moto, moto, king, lápis e lápis, deixando uma série de espaços. Eu escrevo no centro dela “*stop king*” e dessa vez não leio. Ele olha e lê: “spot king...”, fica pensativo e, surpreendentemente, lê “mato king”. Escrevo ao lado de onde ele leu a frase mato king e ele lê lápis. Escrevo *o lápis*, com o artigo, e ele diz “acabou”. Eu concordo e digo que esse foi um encontro de palavras e pergunto se ele quer fazer mais alguma coisa. Ele sugere que eu leia. Pega um gibi da turma da Mônica e eu escolho uma história que se chama Palavras. Nela, o Cebolinha e a Mônica fazem uma brincadeira para descobrir qual a palavra que o outro está pensando. Foi uma grande coincidência essa história estar ali, no final desse atendimento.

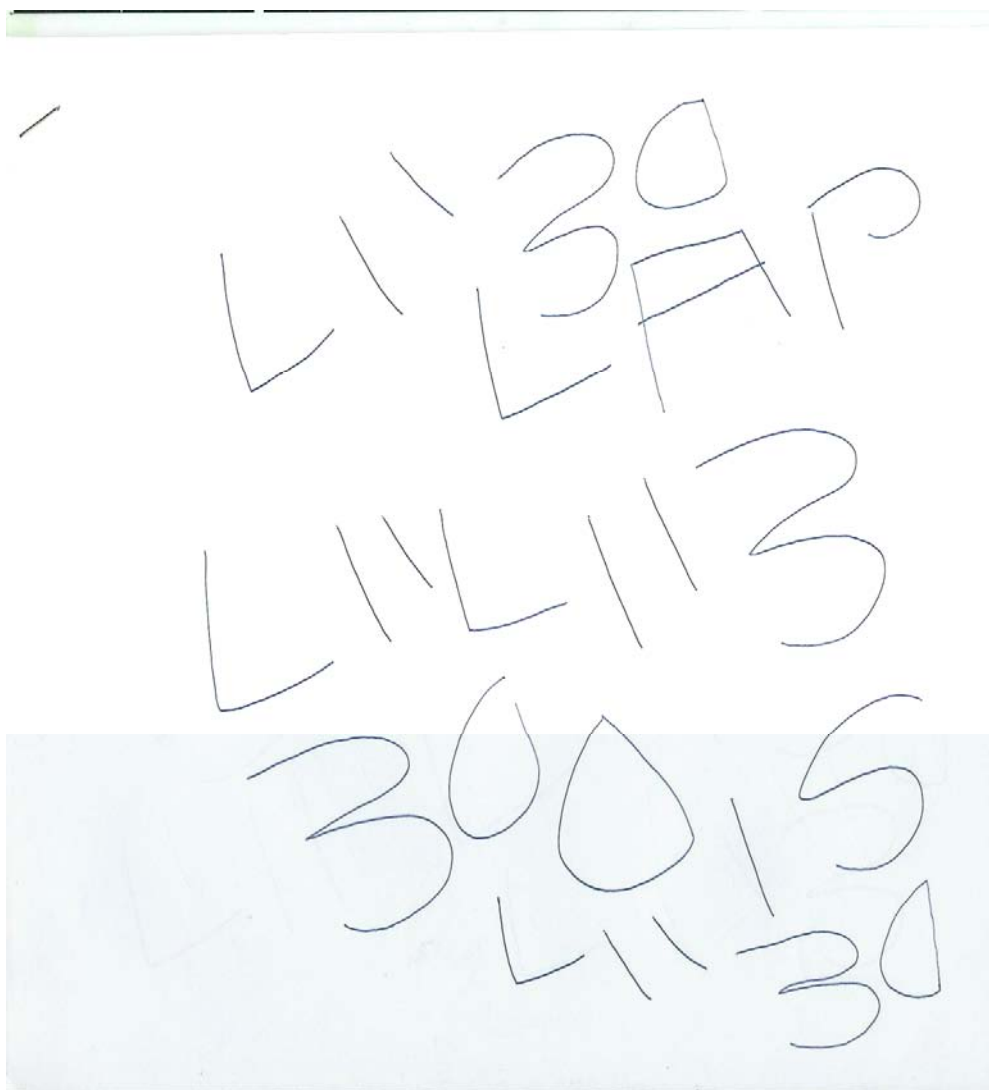


A partir desse encontro, Lucas faz uma sequência de atendimentos, nos quais quer ouvir muitas vezes as mesmas histórias e escrever sobre os personagens. Elege duas sobre spot, em espanhol, e uma sobre dribbel (o mesmo spot só que escrito na língua materna do pai). O mesmo personagem em duas línguas. Os livros são muito parecidos porque as edições preservaram as mesmas ilustrações, só mudando o texto traduzido. Ele pede para eu ler, e sempre repito que em espanhol eu consigo, mas que na outra língua eu não sei, não consigo. Esta é a língua do pai.

4.5.2. *O que se pode contar*

As produções escritas que seguem foram registros dos atendimentos com Lucas ao longo de um ano. Entre setembro de 2007 e outubro de 2008, nos encontrávamos regularmente às quintas-feiras pela manhã. Suas escritas são muitas nesse período, e foi necessário selecionar produções que representassem os diferentes momentos pelos quais fomos passando juntos. Seguem as que, no nosso entendimento, representam passagem, modificações em seu processo de escrita.

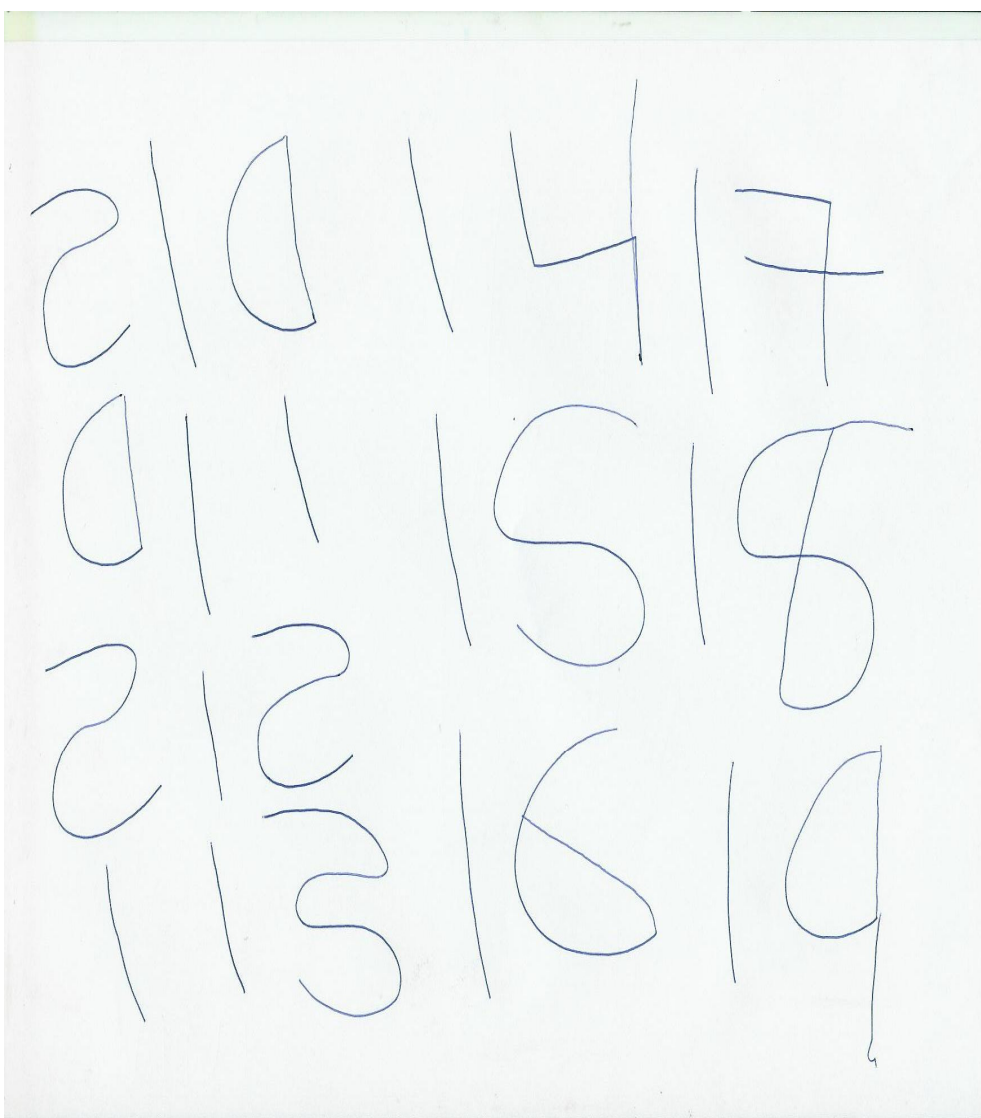
Folha 1(setembro/2007): Esta escrita representa os momentos em que Lucas escrevia quando estava mais agitado. Nos primeiros meses de acompanhamento, ele sempre recorria à verborragia e ao escrever as palavras ele colocava todas as letras, soltas na folha, sem uma ordenação. Escrevia sempre em caixa alta onde o olho enxergava espaços em branco na folha. Outra particularidade desses primeiros tempos era a repetição de algumas letras, tal como o *Profeta Gentileza*⁴⁵ costumava fazer. Nesse caso, eram as palavras LIBO (livro, com um *b* do espanhol falado e uma representação que lembra o número três) e LAPIS (lápiz).



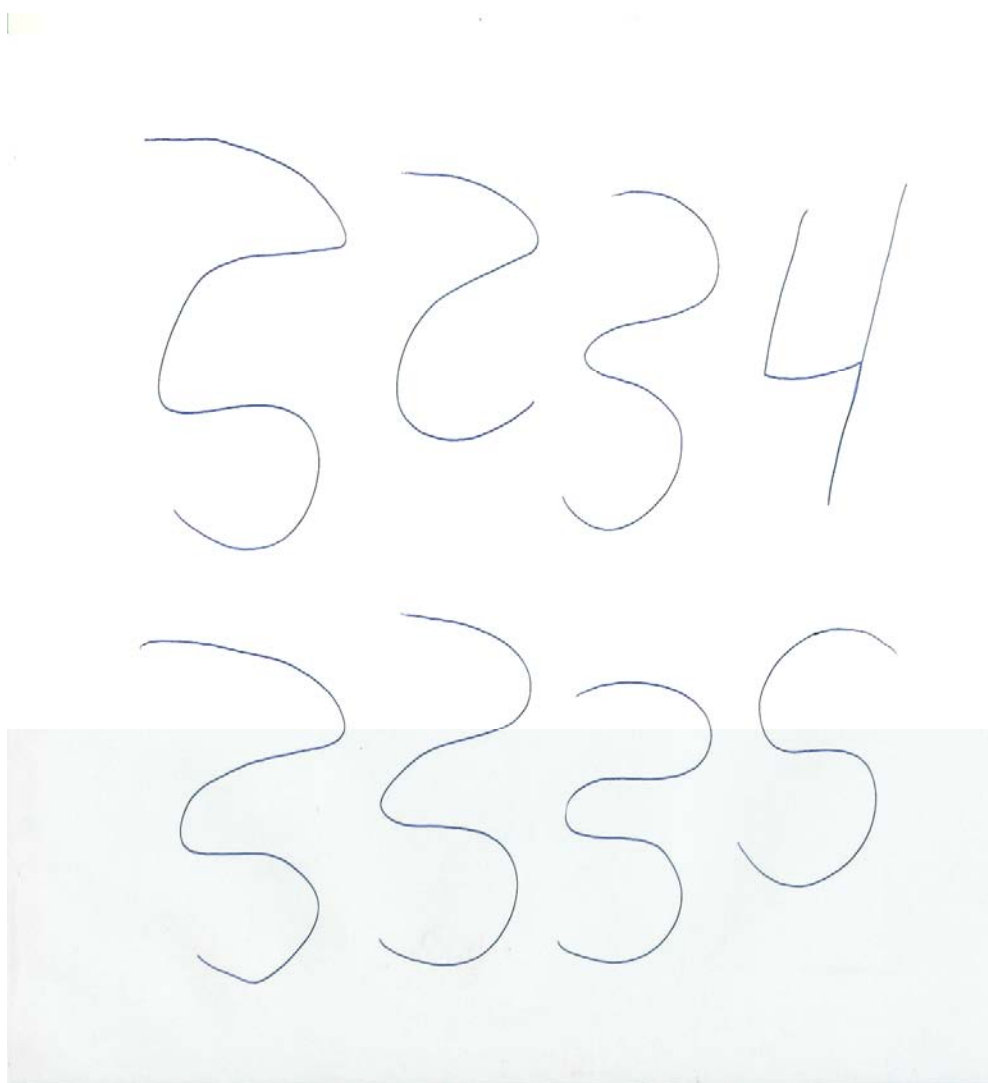
⁴⁵ O Profeta Gentileza era José Dadrino, diagnosticado como um psicótico esquizofrênico, que andava pelas ruas do Rio de Janeiro. Ele escrevia em seus estandartes, nos muros e colunas da cidade (as mais famosas são os Escritos do Caju). A marca de suas escritas era a repetição de algumas letras que ele dizia representar Deus e a natureza, ser humano e universo, tempo e eternidade na santíssima trindade. Sua obra compunha o UNIVVERRSSO → GENTILEZA que para ele era a criação conjunta de F/P/E (pai, filho, espírito) em VVV e duplamente em RR e SS. “Assim como AMORRR ao qual ele sempre se referia: ‘amor material se escreve com um R, amor universal se escreve com três R: um R do Pai, um R do Filho, um R do Espírito Santo – AMORRR’” (GUELMAN, 1997, p. 34).

Folha 2 (outubro 2007): Lucas passa das palavras aos números. Leva o traço que se repete (o I de livro) para a contagem que aparece em nossos encontros. Nesse dia saímos para um shopping próximo à sua casa e ele se desorganizou muito. Correndo e entrando “inúmeras” vezes em um salão de beleza, mobilizando todos à volta, inclusive a segurança do shopping, que pouco sabia o que fazer.

Convenço-o a voltar para casa, e, ao chegarmos, ele diz que quer escrever e faz uma sequência de números. Ele escreve os números 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21, acompanhados de uma verborragia com palavras desconhecidas para mim. A sequência o acalma e assim conseguimos falar um pouco sobre o que aconteceu. A palavra é difícil para Lucas, e nossos diálogos sempre requerem um investimento grande de minha parte.



Folha 3 (outubro 2007): na sequência da folha 2 ele pega outra e diz: “eu quero dar uma volta” “eu vou escrever isso” e registra: 32, 33, 34 e 35. A sequência do trinta provoca uma confusão entre os números e a letra b, grafada como o 3 da primeira produção. Há uma junção entre os números e as letras, mas Lucas sabe diferenciá-las e começa a dizer que quer escrever palavras. Pergunto o ele escreveu e ele repete: “eu quero dar uma volta”. Combinamos que em nosso próximo encontro sairíamos novamente para um passeio.



Passamos vários encontros em que o registro das atividades, das conversas e dos passeios eram números nas folhas, sequências numéricas que começavam no um e iam até o cinquenta, às vezes. Ele me convidava para passearmos por entre os conjuntos das casas de Brasília⁴⁶ e íamos contando os números das quadras

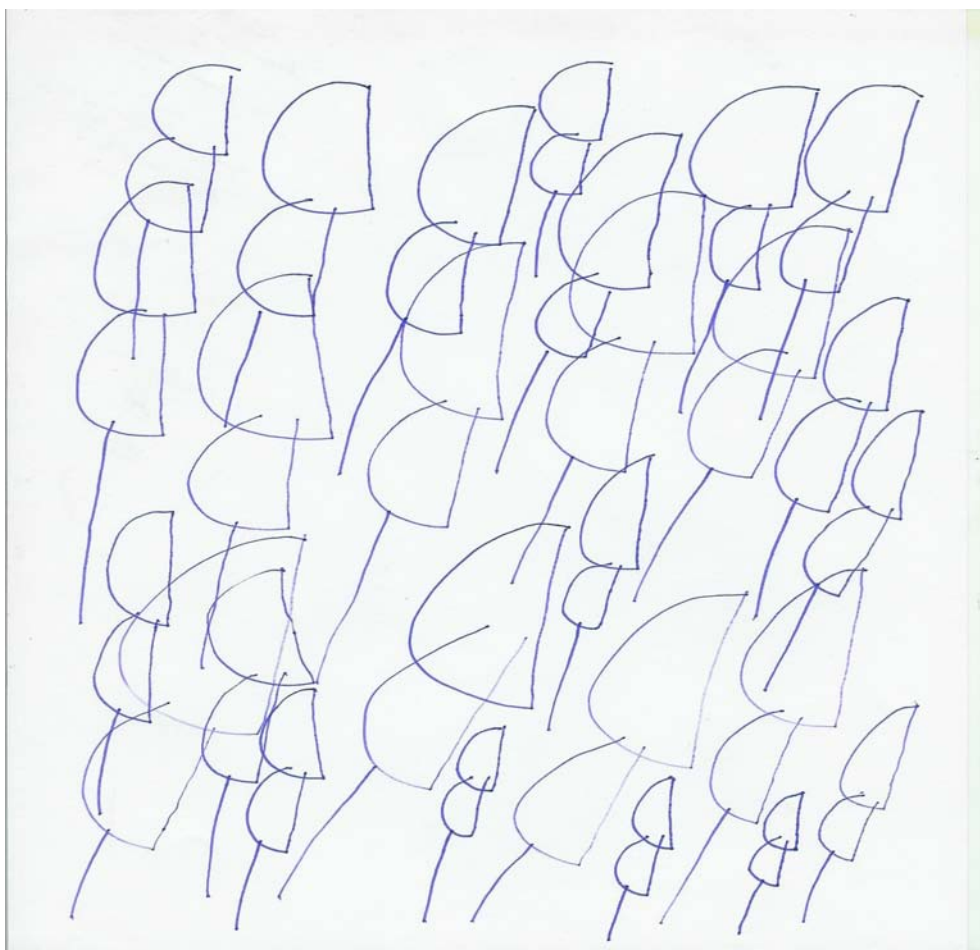
⁴⁶ Em Brasília o Plano Piloto é organizado por quadras e conjuntos com números. Não há nomes nas ruas ou avenidas, apenas números e letras.

e dos conjuntos (um conceito da matemática que começo a explorar com ele, afinal o que pertence ou não pertence a esse ou aquele conjunto era uma pergunta para nós).

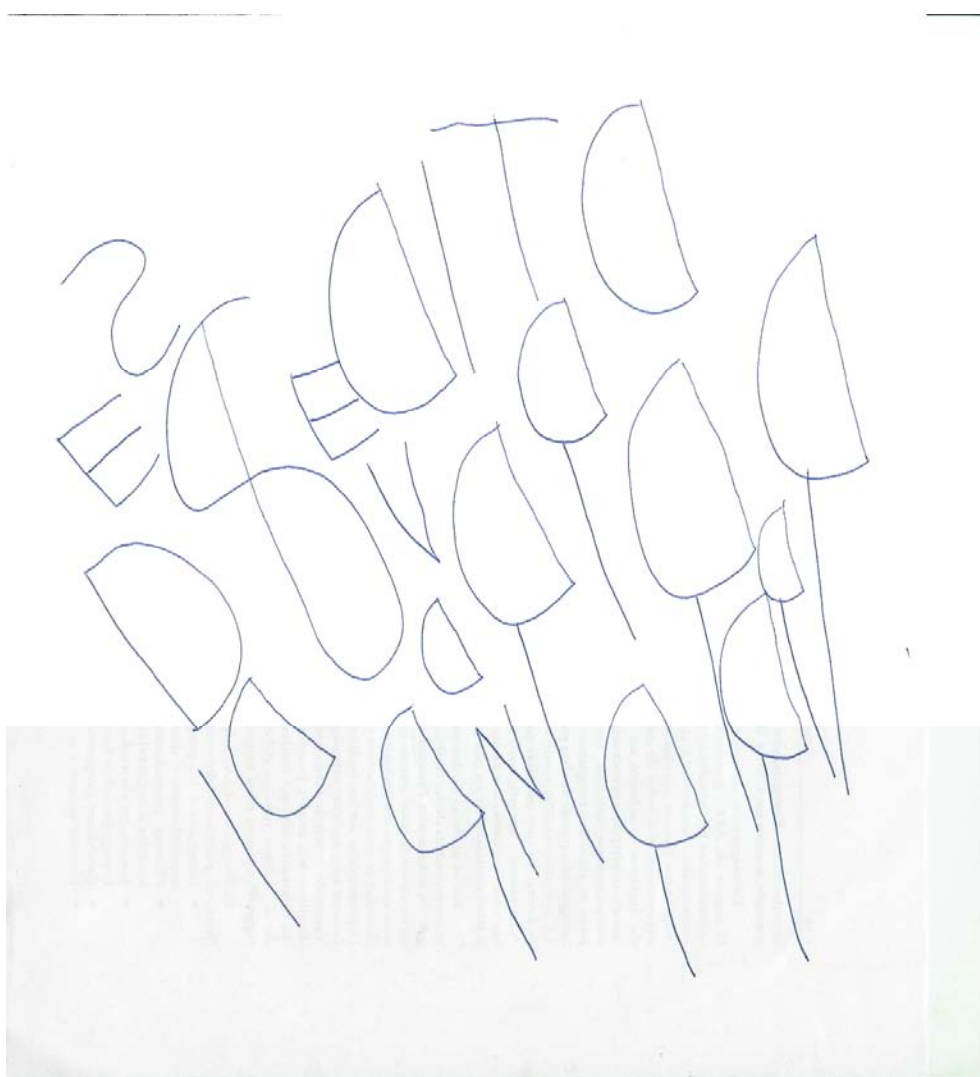
Folha 4 (dezembro/2007): Após passearmos de carro pela vizinhança e tomarmos uma coca-cola no posto de gasolina, onde Lucas já era bem conhecido, fomos fazer o registro do nosso encontro. Ele escolheu a folha, depois decidiu pela caneta vermelha e iniciou a escrever os números. Dessa vez, lentamente, escreveu do 1 ao 10 e disse: “cheguei no dez!”. Reforço: “Beleza Lucas! o DEZ, DIZ muito, tu conseguiste parar no DEZ! O que nós poderíamos fazer com esse trabalho que ficou tão legal?”. Ele me olha, sorri, pega a caneta e desenha traços em cima ou embaixo dos números. O traço da primeira e da segunda folha retorna de forma diferente, dessa vez, quase fazendo borda.



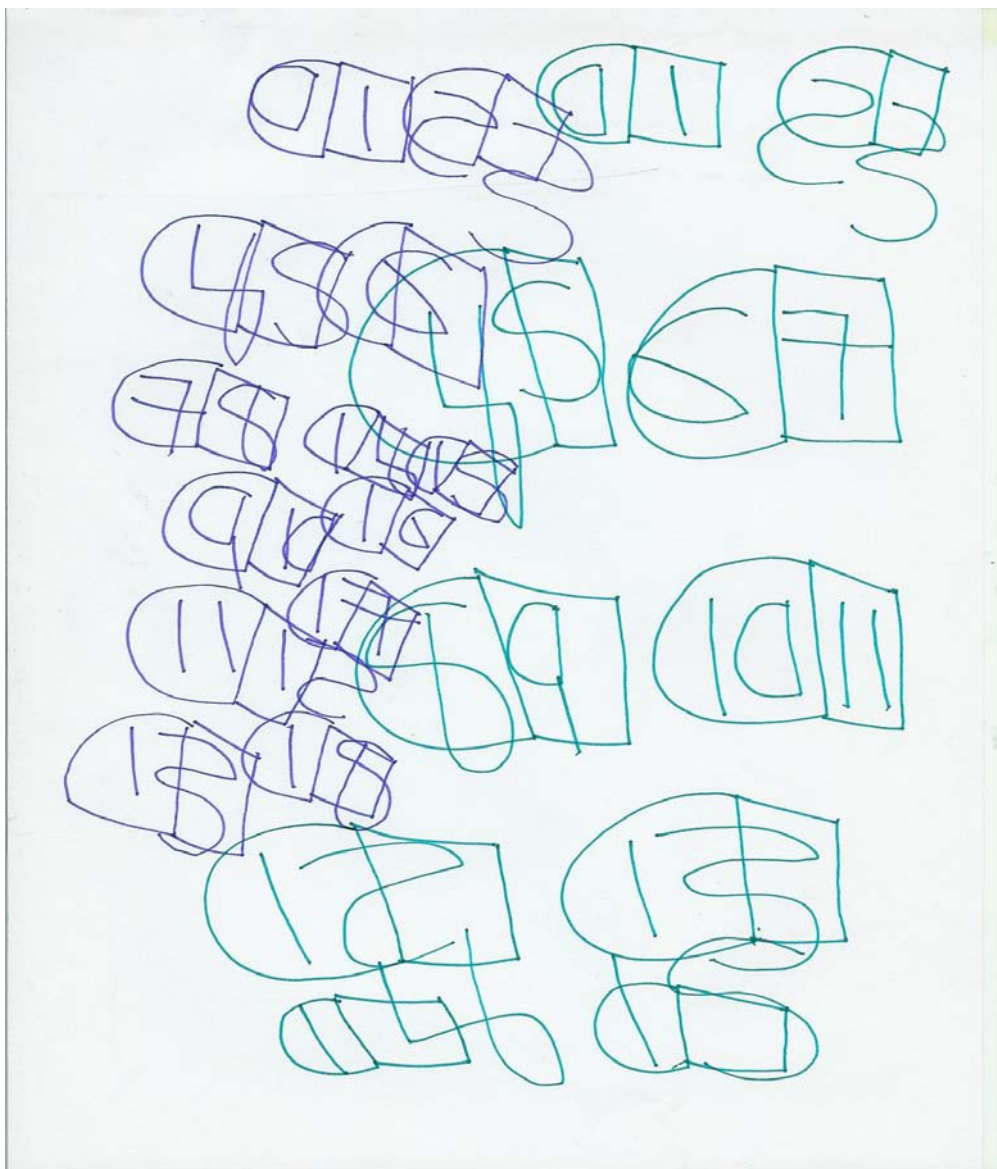
Folha 5 (fevereiro/2008): Depois de um mês de férias, retomamos os atendimentos. A verborragia de Lucas diminuiu muito nos atendimentos. Ele mantinha ainda o som “*hummm*”. Eu e o analista combinamos que sempre que possível daríamos um sentido a esse humm e assim o fazíamos. Sempre que ele dizia *hummm* eu continuava: dois, três, quatro. Ele ria. No dia em que fez o registro a seguir, eu levei uma série de balões coloridos e fui enchendo-os e dando-os para Lucas. Ele detestou. Não gostou da borda, do toque dos balões, mas fui aproximando-os de mim e depois dele, e ele começou a brincar com os balões. Conforme eu ia enchendo, ele ia pedindo mais. Trabalhei com ele a CONTAGEM, a soma, a subtração e até conseguimos CANTAR um pouco: “1,2,3 balõezinhos; 4,5,6 balõezinhos; 7,8,9 balõezinhos e mais 1 são 10”. Encerramos com um CONTO que adaptei para ele. *Os Dez Sacizinhos*, de Tatiana Belinky, viraram *Os Dez Balõezinhos*. O interessante foi que na hora de Lucas fazer o registro ele começa com os traços verticais e, de repente, retorna neles e os fecha em hachos, como se fossem a letra D espelhada. Desenha todos os balões que enchi e com os quais brincamos.



Folha 6 (março/2008): Lucas começa desenhando os hachos (D espelhado), depois os cordões que os sustentam. Diz: “hoje eu não quero conversar nada, nada”. Digo que estou ali para fazer o que ele quiser, inclusive não conversar. Ele me olha um pouco e escreve na folha o número 8 e, em seguida, a palavra oito, que tem nela dois hachos que substituem a letra O. Na sequência, escreve os números 9 e 10 e, novamente, as palavras nove e dez. Esse é o primeiro trabalho em que ele mistura hachos, números e letras. Pega a folha e me dá. Levanta e sai. Nessa produção os hachos funcionam como rasura de algo que não aparece na folha. Um novo processo começou a se produzir e as rasuras deram lugar ao traço, que por sua vez funciona como litoral heterogêneo entre a rasura, o número e a letra. Esse movimento segue por muito tempo e, apesar de observarmos uma modificação no processo de escrita que começa a envolver desenhos, ele segue sem conseguir representar o próprio corpo. Uma marca da psicose, o desenho demonstra a ausência do olhar.



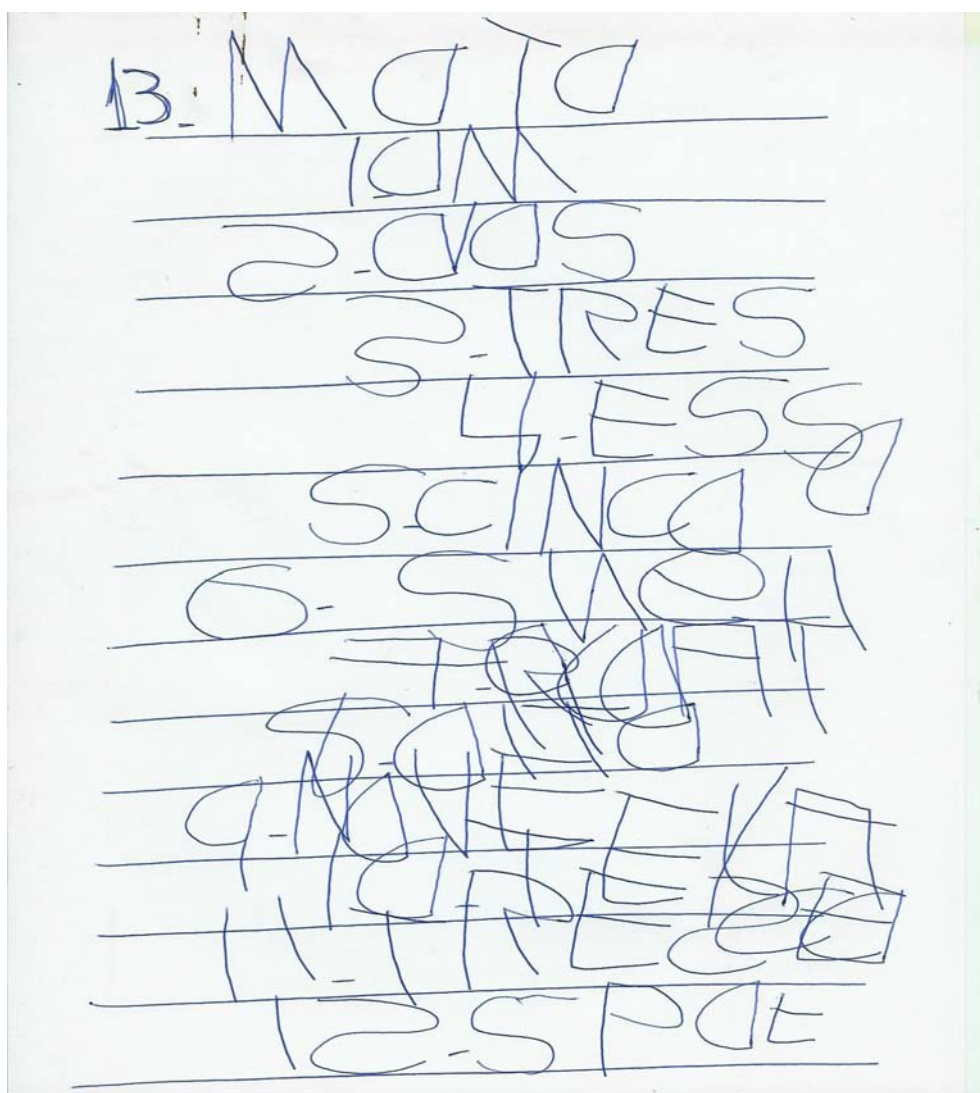
Folha 7 (maio/ 2008): Nesse dia convidei Lucas para irmos ao Centro Cultural Banco do Brasil. Ele gosta muito de lá e sempre visitamos as exposições e depois comemos um pão de queijo com um refrigerante. Ao retornarmos “do passeio” fomos fazer o registro, como costumávamos. Ele pega uma folha e eu ofereço várias canetas coloridas. Ele escolhe a verde e começa a desenhar os hachos: primeiro o D espelhado e a partir dele um quadrado. Faz vários, depois retorna fazendo uma sequência dentro dos espaços de 0 a 15. Troca a caneta e faz outros hachos, em roxo, e dentro deles outra sequência, agora de 0 a 18. Inicia-se com esse registro uma intensa produção de hachos e sequências numéricas. Uma certa linearidade, um *continuum*, que necessitava estar contido por uma borda, se faz presente por vários encontros.



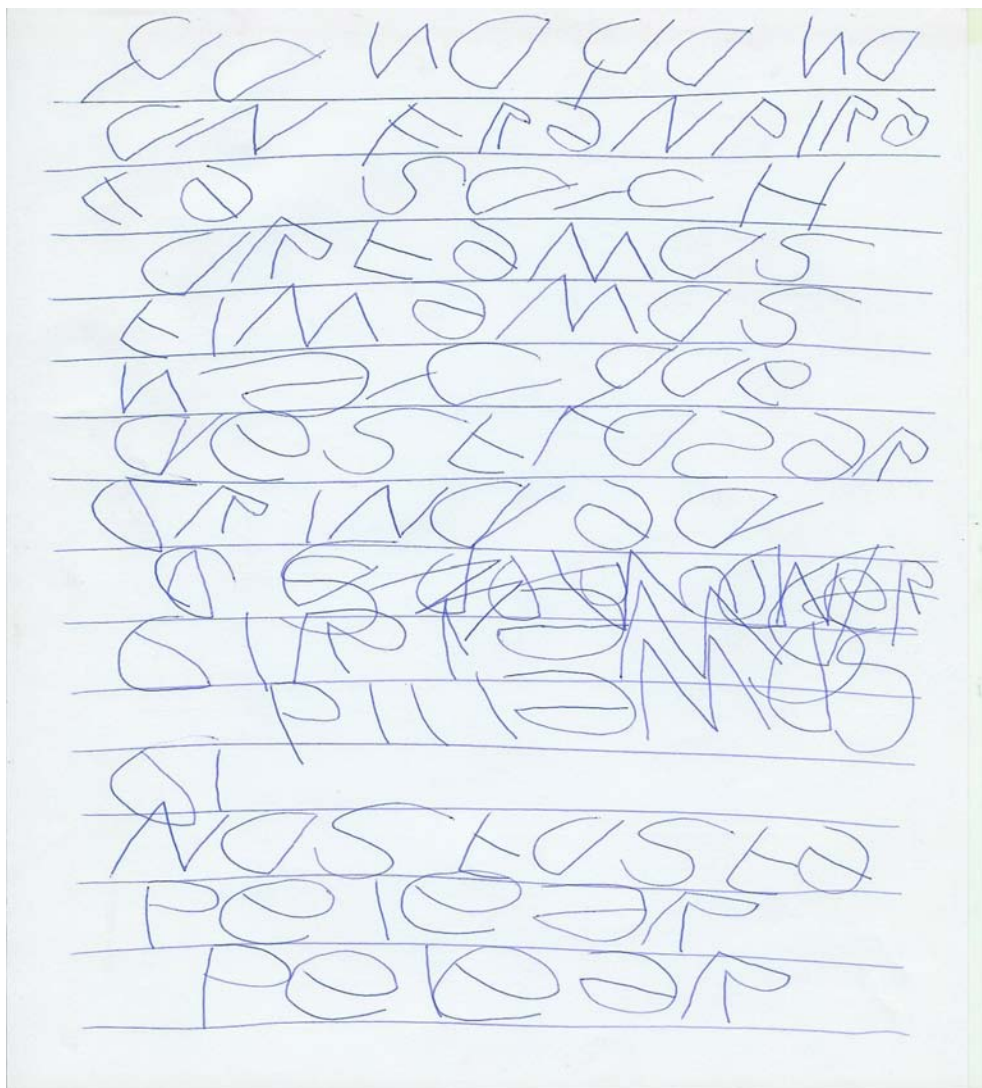
Folha 8 (maio/ 2008): Ao chegar para trabalharmos, Lucas estava com uma série de livros distribuídos pela mesa. Eles estavam escritos em várias línguas (português, espanhol, holandês e inglês). Li alguns deles e falamos sobre as histórias. Ele pedia: “de novo, de novo”. Li mais uma vez e separamos alguns personagens dos quais ele gostava, para eu contar as histórias misturadas. Ele separou Spot, Elena e Artur. Inventei uma história com fantoches de dedo, dando os nomes dos personagens escolhidos. Logo a atividade deixou de ser sobre os livros. Lucas começou a contar os dedos que contavam as histórias. Do 1 ao 10, ele repetiu duas vezes, tocando os meus dedos com a pontinha dos seus. Qualquer toque o deixava incomodado. Sugeri que fizéssemos o registro e dessa vez fiz a borda/linha na folha, aproveitando que ele estava mais permeável ao toque e à palavra. Ele pegou a folha e, sem lançar mão dos hachos, escreveu os números de 0 a 16.



Folha 9 (junho/ 2008): Durante um mês, trabalhamos com diferentes tipos de linhas. Fiz linhas no chão para caminharmos por cima, pularmos ou simplesmente traçarmos, mas Lucas não gostou. Entreguei-lhe uma série de folhas e tracei as linhas para que ele escrevesse o que quisesse. Lucas escreve: um, dois, três, ESSO, cinco, seis, sete, quatro, oito, nove, dez, onze, SPOT, treze. A sequência, dessa vez, é quebrada por palavras importantes para Lucas. Se a letra é transmissível, o significante não o é, e aparece porque representa algo para o sujeito. ESSO e SPOT funcionam em muitas produções como significantes e, vez por outra, cedem espaço à letra. Nessa produção, podemos perceber que a letra sobre a letra retorna, empilhando as palavras. Mandil (2003, p. 17) salienta que “o trabalho de Joyce sugere [...] promover, por meio da escrita, um empilhamento, uma deposição em camadas de palavras sobre palavras”. Apesar de tratar-se de outro empilhamento, é visível que Lucas lança mão de um certo depósito de palavras para guardá-las no papel.



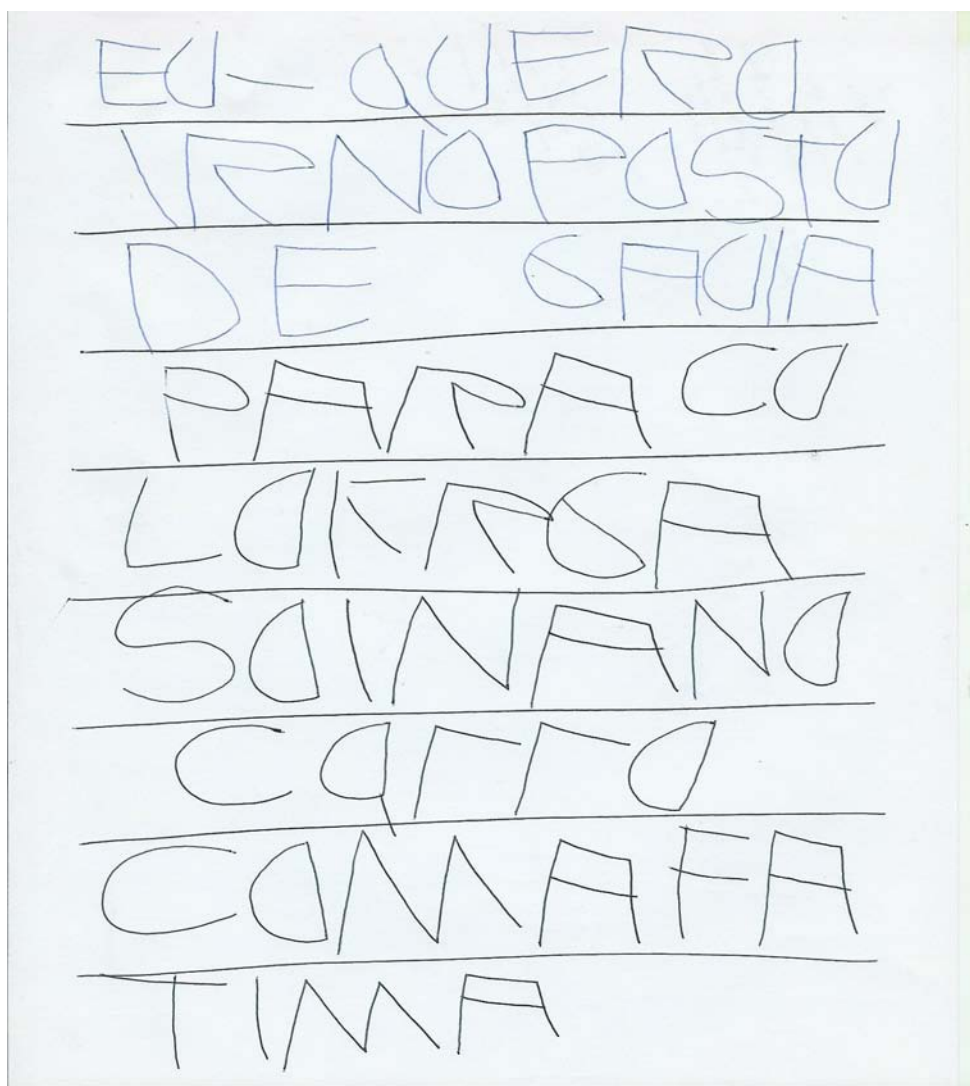
Folha 10 (julho/ 2008): Lucas começou a escrever nas folhas com linhas e seguidamente pedia para que eu fizesse traços no papel. Nesse encontro, ele escolheu um filme para assistirmos no vídeo. Era uma fita muito antiga e contava a história de alguns piratas; ele adorou a música do filme e aceitou escrevermos a letra para podermos cantar depois. A música é em espanhol, língua que o remete aos primeiros anos de escola e dos quais ele sempre se lembra. Escreveu a letra da música e depois tentamos cantar. Ele conseguiu ficar muito tempo na atividade. Divertiu-se, do seu jeito, com os piratas que se mostravam maus e confusos no filme. Essa é a primeira produção em que escreveu um texto todo. Lemos e cantamos a música que ao final dizia: “nos custa pelear”.



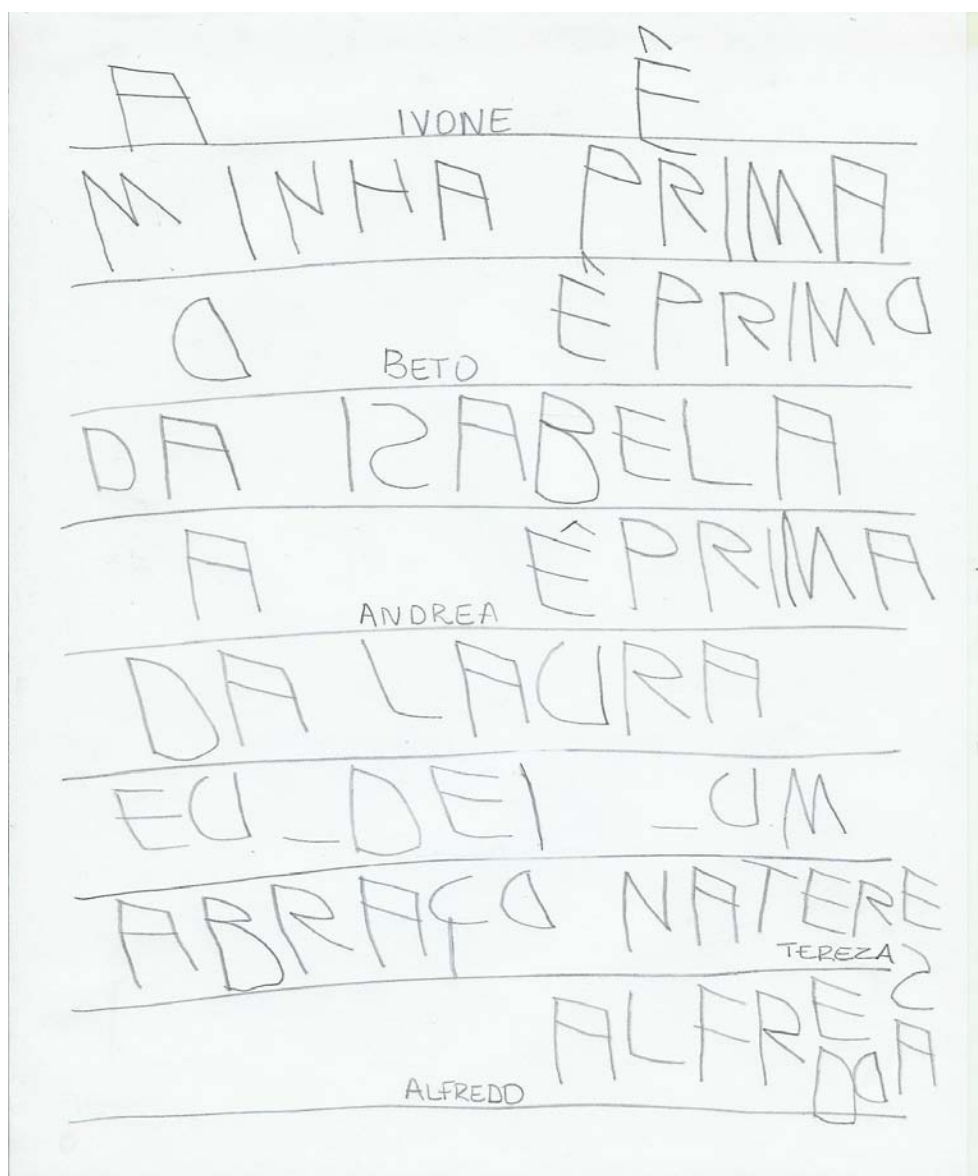
(yo-ho,yo-ho, um gran pirata soy, hurtemos, timamos, hay que destroz ar (Lucas diz: hay que arreglar.

Apenas marco para ele que as vezes temos que “destroz ar” para podermos “arreglar”), brindad
compañeros, yo-ho, birlamos, pillamos, nos custa pelear, pelear)

Folha 11 (setembro/ 2008): Esta escrita é tão clara e objetiva que me fez retornar a uma intervenção mais tradicional de escrita com Lucas. Ele estava escrevendo bastante e começou a ficar mais relaxado com as diferentes condições do escrever. Se antes ele se tomava das palavras decoradas para nunca errar, nessa produção ele vai escrevendo com tanta naturalidade que as letras que faltam são exatamente as que lhe permitem fazer o processo de alfabetização acontecer. Palavras como GASOLINA (gauia/gasoina) e COLOCAR (colokr), segundo Emília Ferreiro (1989), escritas com uma hipótese silábico-alfabética e/ou alfabética abrem espaço para que ele se arrisque na escrita e assim construa mais espaços para se colocar no discurso. Além de uma escrita mais espontânea, Lucas usa o traço da folha 1 para fazer uma espécie de ponto o qual só aparece na leitura que ele faz. Repito, lendo devagar sabendo da preciosidade que é o fato do pronome *eu* estar ali.



Folha 12 (outubro/ 2008): Passamos um longo período revendo algumas fotos da família e lendo livros da infância de Lucas. Depois começamos a escrever uma lista de nomes de pessoas das quais ele gostava e ele, lembrando uma viagem com a família, escreveu o texto que segue. Ele permitiu a minha interferência no texto, inserindo os nomes próprios, e se ocupou de fazer as relações entre eles, dando um sentido ao texto. Uma escrita encadeada e com sentido. Se antes o que tínhamos eram letras e números próximos da “coisa”, o que vemos nessa trajetória de um ano de Lucas é a utilização da “letra como litoral entre a ordem simbólica e a dimensão de um real que estaria além” (MANDIL, 2003, p.51). Ele consegue transformar a letra pura em uma letra que transmite sentido e pode ser reconhecida pelo outro. Um bom início de trabalho.



4.5.3. O que se pode desenhar

Durante o período de acompanhamento de Lucas podemos perceber uma série de modificações em seu processo de aprendizagem. Sempre que algum movimento ocorria na escrita, obviamente, refletia em outras aquisições. Para encerrar, gostaríamos de ilustrar o que estamos pontuando com o exemplo da evolução dos desenhos. Importante salientar, no entanto, que, apesar de descrever os itens 4.5.1, 4.5.2 e 4.5.3 com uma certa sequência evolutiva no tempo, na prática, Lucas retorna, vez por outra, a escrita soltas e também aos desenhos pré-esquemáticos.

Folha 1: nesse dia eu e Lucas trabalhamos com uma série de canetas coloridas e ele escreveu bastante. Lemos várias vezes um livro de histórias no jardim do Centro Cultural Banco do Brasil e encerramos. À tarde, na escola, a professora propôs uma atividade na qual ele deveria desenhar a sua família e ele fez o desenho que segue.



Folha 2: depois de quase um ano do desenho anterior, por meio de uma combinação de coincidências temáticas, surgiu a oportunidade de fazermos o mesmo desenho: o seu pai. Lucas aceitou fazer um cartão para o presentear. Esse desenho foi feito no mesmo período que as escritas dos hachos, do item 4.5.2. Ele começou pelos traços, formando o D espelhado e dele foi desenhando o restante do corpo. A essa produção e a anterior só coube nomeá-las: PAPAI. Lucas ficou muito risonho e escolheu um mural para colocar o cartão de parabéns. A letra D, caída do alfabeto e das palavras, nessa produção reforça a idéia de Lacan que uma letra não é, necessariamente, escrita. Aqui ela faz furo e no desenho se presta para abrir espaço num real impossível de se escrever. Há uma sensação de alívio em Lucas, a partir dessa produção, quando desenha. Uma operação lúdica e de encontro com um outro que pergunta, ajuda a nomear, pintar e, por último, dar a ver, colocando os desenhos em espaços que outros possam olhar o que antes era ausência, isto é, o mesmo olhar.



Em *Lituraterre* (1971) Lacan vai desenvolver a noção de letra como litoral, avançando em relação ao texto *Instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud* (1957) onde trabalhou a noção de letra como literal. A partir de *Lituraterre*, percebemos nos seminários de Lacan que a letra ganha um status muito importante, pois se há saber no real, este saber é da ordem da letra; logo, da escrita. Segundo Mandil (2003, p. 49), duas outras figuras acompanham, em *Lituraterre*, a noção de letra como dimensão essencial do escrito: “a idéia de ‘rasura’ [*rature*], bem como a do escrito como “sulco” [*ravinement*], compõem, junto com a metáfora do ‘litoral’, o tripé sobre o qual Lacan busca assentar a letra nesse momento de seu percurso”. As escritas de Lucas parecem apontar para uma escrita que tenta se sustentar enquanto letra/literal em sua materialidade, para quem sabe um dia ser Letra/litoral, criação e possibilidade de ser no discurso enquanto amarração. É possível, na sequência das escritas mostradas anteriormente, supor que a noção de rasura, sulco e litoral aparecem em seu percurso de escrita. Os traços da folha 1 e 2 abrem espaços para o surgimento dos hachos que podem – traços e hachos – ser considerados com “rasuras”. O deslocamento dessas marcas aparece mais tarde como “sulcos” na folha 4 e, junto às rasuras, faz litoral para o surgimento dos números – folhas 7 e 8 – tendo nos hachos o litoral/borda que os contém e diferencia. O bem escrever, as letras, frases com sentido e letras de música agora se sustentam na barra, abandonando os hachos dos registros anteriores.

A intervenção pedagógica tentou oferecer um espaço que conciliasse as peculiaridades de Lucas à ordem do mundo para conseguir, como consequência, construir formas de circulação e inserção no social. Marcar sua escrita para além das holófrases utilizadas, emprestar as frases que elas poderiam significar e dar valor social, reconhecido pelo outro encarnado por mim. Bergès (2003, p. 88) faz uma reflexão interessante: “[...] me pergunto: de que outra forma posso diferenciar o que é visível, a não ser lendo-o? (...) São palavras que fazem a diferença, ou seja, fazem com que aquilo que é legível se torne visível, e que, conseqüentemente, isso tenha algum lugar nas relações entre a letra e o significante.” Será que consideramos todas as produções desses sujeitos como legíveis? Lemos a todas elas?

Lacan diz que o inconsciente é para ser lido. Então, como ler as letras que um aluno nos endereça? Como proporcionar uma intervenção que enriqueça a escrita e possibilite que qualquer outro consiga ler e supor sentido no que foi escrito por eles? Um sujeito como Lucas, que se utiliza da escrita da letra para se sustentar na realidade e tentar fazer laço com o outro, precisa de uma intervenção que não obture a forma como a enunciação aparece. Que evite ser tomada pelo furor normatizador que temos como professoras e, ao mesmo tempo, não o deixe solto, sem nenhuma intervenção que produza efeito de corte.

Lucas, inúmeras vezes, precisou escrever compulsivamente. Quando existe esta espécie de verborragia escrita pelos sujeitos, percebemos que ela não se configura como elemento estruturante, mas sim como potencializadora da psicose. O processo de escrita precisa ser acompanhado para que o corte aconteça no momento certo e, dessa forma, alcancemos práticas de intervenção pedagógica que o potencializem, assim como a estruturação, e não a desorganização mental. Esse limite é tênue; por isso, nossa atenção precisa estar sempre disponível para esse outro da psicose.

Lucas está tomado pela escrita e é nela que recorre sempre que algo o desorganiza. Na escola temos trabalhado o tempo todo com a significação das produções que ele faz ou traz. Juntamente com os professores, tentamos armar possibilidades de estar e ser na linguagem. SCHÄFFER (2006) afirma que a linguagem é “[...] um meio de subjetivação que propicia singularidades, formas de criação para o sujeito instituir-se” e esse é o desafio e a orientação de trabalho com ele. Disponibilizar espaço para que a linguagem encontre as vias de acesso à sua subjetivação, pois “[...] a linguagem está aí. É um emergente. Agora que emergiu, jamais saberemos quando nem como começou, nem como era antes que fosse” (LACAN, 2005, p. 24). Que Lucas está na linguagem desde sempre, disso não temos dúvida, e sua escrita traz, recorrentemente, traços da sua marca própria desse estar. Nossa intervenção com ele foi na direção de pontuar um estar no discurso, mesmo que ilusoriamente, pois nós professores necessitamos dessa incerta certeza.

O registro da escrita é como se fora uma parte do real, algo do impossível colocado no papel e mostrado ao outro. Para Lacan, “o real é ou a totalidade ou o instante esvanecido” (2005, p. 45). Ao fazermos a intervenção pedagógica no processo de escrever desses sujeitos, percebemos o quanto há algo de um esvanecimento do fato, do instante, ao tentarmos registrar. Isso que se mostra de tão fácil condução com crianças sem uma estruturação psicótica, fica distante e sem sentido com os sujeitos desta tese. Como o real é a totalidade e esta é impossível de ser tocada, registrada e vista, resta-nos o instante que escapa deixando rastro no papel, acionando os dispositivos descritos nas classificações/categorias citadas ao longo deste capítulo.

A diferença parece estar entre uma escrita que consegue estabelecer traço simbólico, como é o caso de alguns autores no primeiro parágrafo deste capítulo, e uma escrita que acaba se caracterizando como um resto do Real. O papel dos professores e de qualquer outro que se apresente como leitor é significar o possível de inserção no simbólico, fazendo uma pressão para que um alargamento *significante*⁴⁷ aconteça. Entendendo aqui esse alargamento como possibilidade de deslizamento, de novas construções de nomes, ou seja, que um único sentido não impere, mas que muitos possam advir *da e na* palavra dos sujeitos em questão.

Joan Brossa, artista plástico e poeta catalão, diz que as palavras se tornam as coisas, e as coisas, poesias. O artista consegue fazer isso de forma simbólica, produz suas obras e elas se tornam poesias aos nossos olhos. Lucas vê nas palavras as coisas e as coisas se reduzem às palavras, não abrindo espaço para poesia e para o simbólico. Na continuidade dos atendimentos percebemos que há possibilidades de abertura de um espaço intervalar para que ele surja na sua produção. Para isso há necessidade de um outro que acredite e dê sentido ao que ele faz e escreve.

Se pensarmos que uma similaridade com a clínica analítica é possível, veremos que ela se encontra exatamente no ponto onde o aluno supõe que nós sabemos algo do qual ele nada sabe dele mesmo. Isso justifica a nossa presença com os alunos e isso alimenta nele uma compreensão de algo em nós que ele não consegue compreender. O endereçamento da escrita segue a mesma expectativa do sujeito. É visível que ele se

⁴⁷ Toda intervenção de segmentação e corte auxilia nesse movimento subjetivo.

dá-a-ver a partir do que escreve no papel e há uma suposição de sabermos o que deveria significar. A nossa incompreensão real, às vezes, tem um efeito desorganizador e, outras vezes, provoca nos sujeitos em estruturação psicótica um movimento de tentativa em ser mais claros. O saber e o não-saber têm efeitos sobre o outro, e isso é condição para garantirmos um processo de aprendizagem que o respeite e reconheça. Onde há falta dos dois lados, há esperança de porvir.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] uma marca marca ao mesmo tempo o
marcado e a marca. A escrita que, nesse
momento, se re-marca ela própria.
Jacques Derrida*

O trabalho pedagógico com crianças e adolescentes em estruturação psicótica não pode prescindir de uma postura não-todo, ou seja, é fundamental que o professor se dê a ver incompleto, em posição de falta, consciente do lugar da sua ignorância. Uma questão importante que se coloca em jogo na intervenção é tentar fazer com que o saber não seja algo tão terrorífico, que esse Outro sabedor do todo não esteja encarnado em nós, no que representamos. A combinação dos jogos de aparecência-desaparecência com o nosso não-saber é condição para um bom início de aprendizagem que supõe saber nos alunos e não, exclusivamente, no professor. É comum que a família e o aluno nesta posição psíquica tão singular nos reconheça nessa posição, mas é condição para o sucesso da intervenção pedagógica que duvidemos e não acreditemos nisso para termos sucesso onde nos reconhecemos faltantes. Há um real que sempre nos escapa, e, por isso, existe a impossibilidade de educar, como diria Freud.

A riqueza dos materiais produzidos ao longo do período de acompanhamento dos sujeitos deste trabalho me estimula a pensar a questão central desta tese. O que ocorre é que inúmeros pontos de ignorância têm emergido, da minha

prática educacional, durante o tempo em que passei coligindo tais produções. A partir da experiência de escrita e do processo de acompanhamento dos sujeitos algumas questões podem ser trazidas para responder às questões iniciais.

Considerando o trabalho de pesquisa realizado, podemos afirmar que há singularidades na produção escrita de sujeitos em estruturação psicótica que precisam ser consideradas quando pensamos a nossa intervenção pedagógica. Essas singularidades não necessariamente serão encontradas em todos os sujeitos que apresentarem essa condição psíquica, mas servem de alerta para que não tomemos modelos prontos e fixos de produção de escrita. As metodologias que defendem um sistema de representação da escrita podem ser trabalhadas junto com a perspectiva de que há formas peculiares de produção e construção de escrita que se inserem mais em uma modalidade específica de linguagem do que em um sistema propriamente dito.

As singularidades desses sujeitos nas suas formas de escrever, nos seus ritmos e numa visível resistência ao fazer tradicional da escola, às vezes, numa impossibilidade em responder a demanda do outro escolar, desafiam a escola a pensar práticas de acolhimento e de ensino-aprendizagem que confirmem a construção de um espaço de produção de conhecimento mais heterogêneo. O código da escrita não é questionado por eles, mas sim, seu registro. Por não se tratar de sujeitos em estruturação neurótica, não apresentam a organização previsível e organizada de controle de si e do outro leitor. Consideramos que o registro escrito pode evoluir para uma aprendizagem significativa e ser mais um elemento na amarração com o laço social se a intervenção pedagógica objetivar o trabalho com TODOS os sujeitos. Isso é condição para criarmos novas formas de valorização e intervenção nas produções escritas desses sujeitos. Escrever com eles, ler para os outros, dar publicidade a suas escritas, etc. podem ser formas de potencializar um espaço para o sujeito aparecer.

Trabalhar com as singularidades de um dos objetos de conhecimento tão caros à escola, com sujeitos que há pouco tempo se encontravam fora dela, exige um contexto histórico e político favorável. Atualmente estamos vivendo a égide da inclusão, um paradigma que apregoa a adaptação da sociedade e das instituições às particularidades de cada aluno. Uma escola, de fato, para todos. Esse contexto refuta, ao

menos em seus dispositivos legais e na política pública de educação brasileira, qualquer movimento que exija um condicionamento do sujeito às instituições e modelos existentes. Os alunos têm suas potencialidades investigadas, e os professores necessitam encontrar formas de desenvolvê-las ainda mais no espaço da escola. Os sujeitos em estruturação psicótica, nesse novo contexto, ganham espaço para transitar pelas instituições, forçando o acionamento das redes de apoio, adaptações curriculares, de uma avaliação, efetivamente, formativa e provocando os professores a se atravessarem por eles.

As singularidades descritas no corpo do trabalho se configuram como tal porque olhadas no contexto da educação inclusiva e pela lente da psicanálise. Essas singularidades podem ser distribuídas em dois blocos: um que chamei **a escrita endereçada ao outro e ao Outro** – a escrita com caráter suplementar e não complementar; as cartas como possibilidade de endereçamento ao outro/Outro; o que retorna do que se escreve – o efeito de se ouvirem; as metáforas, metonímias, holófrases, anáforas e neologismos; – **e a escrita como potencializadora de si mesmo** – as peculiaridades que envolvem as questões relacionadas com o nome próprio; “o escrever sobre o escrever” – a letra sobre a letra; a singularidade da pontuação; o uso preferencial da letra caixa alta; as listas. Temos claro que se trata de particularidades dos sujeitos da tese, mas é importante salientar que vimos, numa escrita espontânea de outros alunos em estruturação psicótica, a repetição de algumas dessas classificações/categorias. Com certeza, esse ponto merece ser mais problematizado e discutido *a posteriori*.

Foi possível, metodologicamente, utilizar minha prática pedagógica com os sujeitos da tese de forma a tentar uma espécie de metaproblematização do meu fazer. Uma das proposições metodológicas, que se desenvolveu basicamente no capítulo três, partiu da problematização e da discussão das categorias construídas e das variáveis escolhidas para discussão na tese. O que se destacou foi a seleção de alguns registros e produções que, com a minha intervenção e categorização, ficaram mais evidentes. De todo esse processo, um número grande de material empírico ficará para futuros trabalhos de pesquisa, pois optei por utilizar apenas alguns exemplos, mas tenho clara a riqueza do material que está disponível para outros escritos.

A ideia de uma interface entre os campos da educação e da psicanálise apresenta um olhar acerca da produção escrita que pode proporcionar aos professores a construção de questões objetivas na inclusão de alunos com transtornos graves do desenvolvimento. A escrita pode, entre tantas outras produções do humano, configurar-se como elemento importante no enriquecimento de uma inserção no simbólico pelos sujeitos desta tese. Uma intervenção pedagógica pautada pela ética psicanalítica, pelo reconhecimento da fundamental importância de uma inserção no simbólico pelo sujeito e, especialmente, pela importância da aprendizagem como movimento estruturante do sujeito, leva-nos a defender que há uma real possibilidade de oferecermos, como professores, condições para que todos os alunos das nossas escolas aprendam. A eles devemos o compromisso profissional com a qualidade da nossa prática pedagógica e com o empenho na permanência e no acesso de todos à escola.

A questão metodológica que fica é o fato de que a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa estavam inseridos em instituições educacionais, e estas precisam de um retorno, ou seja, de uma prática metodológica de reversão. Retornar às escolas para devolver um trabalho que foi feito com seus alunos, apesar de não ter utilizado o espaço ou qualquer outro elemento da escola. Inevitavelmente, estamos sempre trabalhando com instituições e também somos responsáveis por elas. A intenção agora é socializar o trabalho e discutir com os professores de alunos com características psicóticas ou autísticas as singularidades que encontrei no trabalho de pesquisa. Essa seria uma forma de fazer com que esta tese possa voltar-se sobre si mesma e, dessa forma, metaproblematizar sua produção. Como defende Pain (2000, p. 3), “o saber é um capital social, um capital coletivo”, acrescentando que reconhecer a importância das instituições envolvidas, mesmo que indiretamente “tem sempre um efeito crítico e estruturante, sendo, em resumo ‘o outro acrescentado’ (l’autre ajouté)”. Muitas questões ficaram em aberto e por inúmeros fatores não foram respondidas, por isso o trabalho agora é seguir na discussão teórica e prática do tema levantado.

O caminho natural do mestrado foi abrir espaço às questões do doutorado. Como trabalhar o mesmo de forma diferenciada? A temática e as perguntas continuavam ecoando. Então, de uma outra maneira, decidi na tese de doutorado abordar as mesmas problemáticas. O mesmo se transforma em outro e retorna com diferentes considerações. Por um lado, no mestrado, aprofundi as leituras dos teóricos

da psicanálise e da escrita, apresentei as produções seguidas do contexto e apontei algumas singularidades; por outro lado, no doutorado, discuto questões relacionadas com as políticas públicas da inclusão, absorvo o lido e escrito no mestrado trazendo algumas pontuações teóricas, apresento categorias para as produções escritas e problematizo recortes da minha intervenção pedagógica. A singularidade do mestrado se circunscreve na leitura teórica dos textos freudo-lacanianos e na apresentação das escritas dos sujeitos em estruturação psicótica. A do doutorado está na valorização do atravessamento das éticas inclusiva e psicanalítica no fazer pedagógico com os sujeitos, alicerçando as classificações/categorias apresentadas como singularidades de escrita. A produção escrita é o resultado de um processo formativo que nos dois trabalhos se misturam num ir e vir nas leituras e produções.

A originalidade desta tese não está na construção de um novo conceito, mas na apresentação e problematização das diferentes singularidades encontradas no processo de produção de escrita dos sujeitos acompanhados porque vistas a partir de uma ética psicanalítica. O que propus neste trabalho sustenta-se como tese se considerarmos os modelos que têm se modificado a cada ano, segundo novos critérios acadêmicos e de incentivo aos professores para realizarem suas formações acadêmicas. A exigência de hoje é diferente de anos atrás, e reconheço que o processo em questão está para além do escrito, está experienciado. Para Walter Benjamin, a experiência é algo vivido na intensidade do presente e não algo que só se adquire com o passar do tempo. Todos os envolvidos neste trabalho saem com uma experiência única que desejo seja envolvida de alteridade com o outro da educação inclusiva.

De forma qualitativa, ao longo dos últimos anos, os dados foram levantados sempre tendo como alicerce um movimento ético da pesquisadora, o de considerar essas singularidades, como já dissemos, a partir de uma ética inclusiva e psicanalítica. Ao longo desse tempo, foi possível comprovar que uma intervenção pedagógica pode ser atravessada por uma ética psicanalítica e assim possibilitar espaço para os sujeitos em estruturação psicótica advirem. O contexto atual da política educacional brasileira ratifica ações que implementam e implantam a educação inclusiva como proposta reformadora do conceito ético da alteridade, particularmente, se pautado por uma ética inclusiva. A experiência vivida junto aos alunos com necessidades educacionais especiais nos faz compreender a urgência de uma prática

pedagógica que não colonize os sujeitos, e sim potencialize as novas aprendizagens e saberes.

A transferência com esses sujeitos também deve ser salientada, pois “o começo e o fim são sempre a transferência. No início, em potência, proporcionada pelo fato de que o sujeito vem, a transferência está ali, prestes a se constituir. Está ali desde o início” (LACAN, 2005, p. 50). Ela não se estabelece apenas com os sujeitos, mas também com quem está perto, como os familiares e professores. Não passamos imunes por todo esse processo de convivência e de pesquisa. Alguns anos foram dedicados ao acompanhamento pedagógico de Mateus, Marcos e Lucas, e as palavras não são-todas para descrever as mudanças ocorridas em nossos processos de aprendizagem. Somos outros, tomados pela diferença e por nossas escritas.

Podemos concluir que, apesar de esses alunos avançarem muito na interação com o outro e até nos seus processos educacionais, a partir de uma intervenção pedagógica que garanta espaço para suas manifestações mais peculiares — lembremos que no caso de Mateus, Marcos e Lucas a escrita é o que os mobiliza mais entre os saberes da escola, pouco avançamos no que diz respeito à separação, que parece sempre impossível. A colagem com o Real de Marcos e Lucas está sempre ali, eles conseguem avançar em muitas aquisições, mas ficam reféns das nossas significações. Quando Lacan (1998) reconheceu em seu texto “De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose” que a psicose está na função e campo da fala e da linguagem, ele nos mostrou que essa desordem do psicótico na linguagem e na fala não é exatamente um caos, mas uma “ordem do sujeito”. É essa ordem que precisamos respeitar e a ela tentar dar significado, mesmo que isso não auxilie uma ascensão à Letra. Mateus, diferentemente de Marcos e Lucas, arma uma saída para sua desorganização na linguagem e com suas escritas vai deixando no papel o que poderia causar efeito no outro. Ele arma possibilidade de esconder a “loucura” e, assim, transitar pelas instituições e terapias.

Para encerrar gostaria de salientar que meu processo de formação dos últimos anos foi muito maior que o trabalho aqui apresentado. Impossível, neste momento, não repetir a pergunta lacaniana (1998, p. 555) “quem sou eu nisso?”. Com o acompanhamento de minha orientadora e das atividades que fui produzindo, creio ter

atingido o objetivo deste programa que é “formar profissionais qualificados para o exercício das atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento da produção de conhecimento no campo da Educação”. Após minha entrada nesse programa pude iniciar minha trajetória de ensino no nível superior, envolver-me com pesquisa, extensão e consultoria e produzir uma série de publicações que contribuem para o campo da educação, em especial, da educação inclusiva. Encerro esta etapa de formação acadêmica mais consciente, mais competente e melhor em meu fazer profissional. Como dizia Lacan (2007, p.88) “havia um tempo em que eu era dado a alardes”. Dizia, como Picasso – *Eu não procuro, acho. Mas agora me custa mais trilhar meu caminho.*”

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLOUCH, Jean. **Marguerite ou a Aimée de Lacan**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1997.
- _____. **Letra a Letra: transcrever, traduzir, transliterar**. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1995.
- ALTHUSSER, Louis. **O futuro dura muito tempo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- ANAIS DO I COLÓQUIO DO LUGAR DE VIDA/LEPSI. **A psicanálise e os impasses da educação**. São Paulo: EDUSP, 2000.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice & colaboradores. **Autismo e educação. Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BEIVIDAS, Waldir. O excesso de transferência na pesquisa em psicanálise. In: **Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, vol. 12, 1999.
- _____. **Inconsciente et verbum**. São Paulo: Humanitas, 2000.
- BERGÈS, Jean. Leitura e escritura literais. In: **Escritos da criança: Doze textos de Jean Bergès**. Porto Alegre: Aleph, nº2, 1988.
- _____. Ao pé da escritura. A Cãibra. In: **Escritos da Criança: Doze textos de Jean Bergès**. Porto Alegre: Aleph, nº2, 1988.
- _____ e BALBO, Gabriel. **A criança e a psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. A letra e o significante. In: MELMAN, Charles et al. **O significante, a letra e o objeto**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004. p.57-60.
- _____. **Há um infantil da psicose?** Porto Alegre: CMC, 2003.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BIRMAN, Joel. **Por uma estilística da existência**. São Paulo: Ed.34, 1996.

BIELER, Rosângela. **Saiba o que é desenvolvimento inclusivo**. Disponível em: http://www.direitos.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1233&Itemid=2. Acesso em: abril 2008.

BRANCO, Lúcia e BRANDÃO, Ruth (orgs.). **A força da letra. Estilo, escrita e representação**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

_____. **Os absolutamente sós – Llansol – A letra – Lacan**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

CAMPO FREUDIANO DA ARGENTINA: **Jacques Lacan – El seminario**. Buenos Aires: s/data. Cd-rom.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CORIAT, Lydia, JERUSALINSKY, Alfredo. Aspectos estruturales e instrumentales del desarrollo. In: Cuadernos del desarrollo infantil. Publicación Centro Dra. Lydia Coriat de Buenos Aires, Argentina, 1978. In: **Escritos da Criança**. N.4. Centro Lydia Coriat de Porto Alegre, 1996.

COSTA, Ana. **Corpo e escrita. Relações entre memória e transmissão da experiência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais**. In: Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade – UNESCO- Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

DI CIACCIA, A. Da pedagogia à psicanálise. In: **Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas**. Ano I, n.2. São Paulo: IPUSP, 1997, p. 18-26

DUFOUR, Dany-Robert. **Os mistérios da trindade**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2000.

_____. **A arte de reduzir as cabeças**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2005.

DURAS, Marguerite. **Escrever**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ELLMANN, Richard. **James Joyce (1959)**. Trad. Lya Luft. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

ENCICLOPÉDIA EINAUDI. **Oral/escrito**. Vol. 11. São Paulo: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1987.

FENELON, Dea. Pesquisa em história: perspectivas e abordagens. In: FAZENDA, Ivani. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 117-136.

FERREIRA, Maria Elisa C.; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERRON, Catherine. Crianças não-leitoras em terapia. In: **O desenho e a letra**. Correio da APPOA, Porto Alegre, n. 117, set. 2003. p. 25-31.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FILIDORO, Norma. **Psicopedagogia: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica**. Buenos Aires: Biblos, 2002.

FRAGELLI, Ilana Katz Zagury. **A relação entre escrita alfabética e escrita inconsciente: um instrumento de trabalho na alfabetização de crianças psicóticas**. São Paulo: USP, 2002. 138 f. Dissertação – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FREUD, Sigmund. **Escritores criativos e devaneios**. (1908[1907]) Rio de Janeiro: Imago, 1976 V IX.

FREIRE, Marcelo Muniz. **A escritura psicótica**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.

GLAT, R. e FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: **Revista Inclusão**. Out. 2005. Brasília: MEC.

GUELMAN, Leonardo. **Univvverrso Gentileza: a gênese de um mito contemporâneo**. Niterói: Pontuar, 1997.

HAGÈGE, Claude. **L'homme de paroles**. Paris: Fayard, 1985.

HARARI, Roberto. **Como se chama James Joyce**. Rio de Janeiro: Cia de Freud, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Nova Cultural, Coleção Os Pensadores, 1989.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS: **Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa 1.0**. São Paulo: Objetiva, 2001.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

JEAN, Georges. **A escrita, memória dos homens**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

JERUSALINSKY, Alfredo Nestor. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1999.

_____. **Terapêutica do autismo infantil** – psicoterapia. Mimeo s.d.

JOYCE, James. **Ulisses** (1922). Trad. Antônio Houaiss. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. **Poemas, um tostão cada**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____. **Um retrato do artista quando jovem**. São Paulo: Siciliano, 1992.

JULIEN, Philippe. **O estranho gozo do próximo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

_____. **As psicoses – um estudo sobre a paranóia comum.** Rio de Janeiro: Cia de Freud, 1999.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro. Psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, Jacques. **Escritos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **D'un discours qui ne serait pas du semblant.** 1970-1971, Lição 10/03/1971. (inédito).

_____. **Televisão.** Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

_____. **O seminário. Livro III, as Psicoses.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988a.

_____. **O seminário. Livro VII, a ética da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1988b.

_____. **O seminário. Livro XVII, o avesso da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

_____. **O seminário. Livro XI, os quatro conceitos principais em psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

_____. **O seminário. Livro XX, mais ainda.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **O seminário. Livro XXIII, O sinthoma.** 1975-1976. (inéd.) Tradução h-e-R -e-S-I-a.

_____. **Seminário sobre a identificação.** 1961-1962. (inédito) Tradução Ivan Correa para uso interno do Centro de Estudos Freudianos do Recife.

_____. **Nomes-do-pai.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. Lituraterra. in **Outros escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LAIA, Sérgio. **Os escritos fora de si. Joyce, Lacan e a Loucura.** Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2001.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **Infância e ilusões (psico)pedagógicas. Escritos de psicanálise educação.** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

_____. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens.** Petrópolis: Vozes, 1993.

LARA, Núria Pérez. **La capacidad de ser sujeito.** Barcelona: Laertes, 1998.

LARROSA, Jorge et SKLIAR, Carlos. (orgs.) **Habitantes de babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LLANSOL, Gabriela. **Um falcão no punho.** Lisboa: Rolim, 1985.

_____. **Anagnoses.** Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **A psicanálise escuta a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

MACHADO, Ana Maria Netto. **Presença e implicações da noção de escrita na obra de Jacques Lacan.** Ijuí: Unijuí, 1998.

MANDIL, Ram. **Os efeitos da letra. Lacan leitor de Joyce**. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Contra Capa/ Faculdade de Letras UFMG, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. (org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MANUAL DE DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE DISTÚRBIOS MENTAIS: DSM-IV. São Paulo: Artes Médicas, 1994.

MASAGÃO, Andréa Carvalho Bezerra de Menezes. **“Orifeu: a mulher com pênis” A construção da significação sexual em um caso de psicose**. São Paulo: USP, 2000. 214 f. Dissertação. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2000.

_____. **A rasura da letra e a explosão do semblante**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-14982008000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 30 de abril 2009.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MICHAUD, Ginette. Equilíbrio psicótico, praticável e metáfora delirante. In: BIRMAN, Joel (org.). **Sobre a psicose**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

MILMANN, Elaine. **A instância da letra na leitura: o transbordamento da subjetivação psicótica no texto**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 114 f. Dissertação – Faculdade de educação Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MIRANDA, Wander Melo. **Corpos Escritos: Graciliano Ramos e Silviano Santiago**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.

MRECH, Leny. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

_____. Faces e Contrafaces: o diferente no escrito - uma leitura psicanalítica do Livro - Ensaio sobre a cegueira, de José Saramago. In: Shirley Silva; Marli Vizim. (orgs.). **Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados**. 2004, p. 111 - 129.

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

PACHECO, Olandina M. C. Assis. **Sujeito e singularidade. Ensaio sobre a construção da diferença**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PAIN, Jacques. **A pedagogia institucional de intervenção: uma pesquisa-ação institucionalizada**. Universidade Paris X, 2000. (mimeo)

PETRI, Renata, **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil. Quatro experiências institucionais**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2003.

PORGE, Erik. **Os nomes do pai**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

_____. **Roubo de idéias?** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1998.

_____. **Action du public dans la psychanalyse**. In Littoral n° 17, setembro, 1985.

PORTUGAL, Ana Maria. **O vidro da palavra – o estranho, literatura e psicanálise**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

QUINET, Antônio. **Psicose e laço social. Esquizofrenia, paranóia e melancolia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

REGO, Cláudia de Moraes. **Traço, letra, escrita. Freud, Derrida, Lacan**. Rio de Janeiro: 7letras, 2006.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

RIBEIRO, Mariana Mollica da Costa. **O R.I.S.O. na clínica das psicoses**. Rio de Janeiro: 7letras, 2006.

RICKES, Simone Moschen. **No operar das fronteiras, a emergência da função autor**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

RITVO, Juan. O conceito de letra na obra de Jacques Lacan. In: **Escola Letra Freudiana**. Ano XVII, n°26. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

RODRIGUES, Fátima Lucília Vidal. **A produção escrita de sujeitos em estruturação psicótica: para além das letras**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 218 f. Dissertação – Faculdade de educação Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Métodos, técnicas e recursos na educação de alunos com síndromes do espectro do autismo. In: KELMAN, Celeste Azulay. **Métodos, técnicas e Recursos na educação de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais**. Brasília: editora UNB, 2008.

ROUDINESCO, Elisabeth et PLON, Michel. **Dictionnaire de la psychanalyse**. França: Fayard, 1997.

SAFOUAN, Moustapha. **O inconsciente e o escriba**. Campinas: Papirus, 1988.

SALIBA, Ana Maria Portugal M. Quatro páginas de uma escrita que não cessa. In: BRANCO, Lúcia e BRANDÃO, Ruth (orgs.). **A força da letra. Estilo, escrita e representação**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÄFFER, Margareth. Subjetividade e enunciação. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, Vol.24, 1999.

_____. A educação e a falta: algumas questões sobre psicanálise e epistemologia e psicologia genética. In: APPOA. **Psicanálise e educação: Uma transmissão possível**. Porto Alegre: n. 16, 1999.

_____. “Eu” conta “tu” histórias que ouviu d’ “ele”: quem é ele? In: **Letras de Hoje**. Porto Alegre. V. 36, n° 4, dezembro, 2001, p. 69-96.

_____. Subjetividade, linguagem e criação: uma proposição possível entre escrita e sinthome. In: **Revista Organon**. Porto Alegre: v.20, n. 40/41, 2006, p. 43-60.

SCHREBER, Daniel Paul. **Memórias de um doente dos nervos**. Rio e Janeiro: Graal, 1985.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. A diversidade que é nossa, a diferença que é do outro: o improvável de uma pedagogia que é nossa em relação ao outro. In: **Outras Palavras - Revista Científica da ESPAM**, Brasília: ESPAM, 2004. p. 111-126.

SOLER, Colette. **A psicanálise na civilização**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

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

SOUZA, Alduisio M. **Precisões clínicas em psicanálise**. Porto Alegre: Sinodal, 2004.

SOUZA, Amaralina; RODRIGUES, Fátima L.V. **Fundamentos da Educação Especial**. Brasília: UCB VIRTUAL, 2008.

VIDAL, Eduardo A. Um outro saber. In: **A criança e o saber**. Ano XVII nº 23. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

_____. Uma letra que não se lê. In: **Escola Letra Freudiana**. Ano XVII, nº26. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

VORCARO, Ângela. **Crianças na psicanálise – clínica, instituição, laço social**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999a.

_____. Transferência e interpretação na clínica com crianças autistas e psicóticas. In: **Estilos da clínica: Revista sobre a infância com problemas**. Vol. IV, n.7. São Paulo: IPUSP, 1999b, p. 52-70.

WILLEMART, Philippe. **A pequena letra em teoria literária**. São Paulo: Annablume, 1997.

YANKELEVICH, Hector. **Do pai à letra. Na clínica, na literatura e na metapsicologia**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: **SINGULARIDADES NO PROCESSO DE ESCRITA DE SUJEITOS EM ESTRUTURAÇÃO PSICÓTICA**

Pesquisadora Responsável - Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Justificativa: O trabalho em questão se justifica pela contribuição que pode dar aos estudos relacionados à inclusão e a produção de escrita de sujeitos em estruturação psicótica. O acompanhamento dos sujeitos e a categorização de algumas singularidades em seu processo de escrita vêm somarem-se às inúmeras construções pedagógicas que tentam reconhecer e respeitar as peculiaridades envolvidas na inclusão desses sujeitos.

Objetivo Geral

- Investigar e problematizar como se constituem as singularidades no processo de escrita dos sujeitos em estruturação psicótica, a partir do material empírico e à luz das teorias.

Objetivos Específicos

- Recortar na teoria lacaniana o conceito de psicose, especialmente, no momento em que faz borda com o conceito de letra;
- Descrever algumas singularidades existentes no processo de produção de escrita dos sujeitos em estruturação psicótica e problematizar e
- Circunscrever algumas intervenções pedagógicas que descrevam as singularidades do processo de escrita dos sujeitos em questão.

Procedimentos da Pesquisa: Estudo de caso de três sujeitos de escolas diferentes em momentos distintos de escolarização.

Forma de Acompanhamento e Assistência: Se necessário, o participante poderá entrar em contato com a pesquisadora Fátima Lucília Vidal Rodrigues pelos telefones: 34437233 ou 91471252, ou ainda pelo e-mail: vidalrodrigues@yahoo.com.br; com a prof^a orientadora Margareth Schaffer no email: Margareth.schaffer@ufrgs.com.br

Esclarecimentos e Direitos: Em qualquer momento, o participante poderá obter esclarecimentos sobre todos os procedimentos utilizados na pesquisa e nas formas de divulgação dos resultados. Tem também a liberdade e o direito de recusar sua participação ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo do atendimento usual fornecido pelos pesquisadores.

Confidencialidade e avaliação dos registros: As identidades dos participantes serão mantidas em total sigilo por tempo indeterminado pela pesquisadora. Os resultados dos dados coletados na pesquisa serão analisados e registrados em tabelas, figuras ou gráficos e divulgados em palestras, conferências, periódico científico ou outra forma de divulgação que propicie o repasse dos conhecimentos para a sociedade.

Despesas e Indenizações: Não haverá despesas pessoais para o participante em nenhuma fase da pesquisa. Também não haverá compensação financeira relacionada à sua participação.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____,
portador da Carteira de identidade nº _____ expedida pelo Órgão _____, por me considerar devidamente informado(a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste termo e da pesquisa a ser desenvolvida, livremente expresse meu consentimento para inclusão das informações e produções escritas do meu filho _____, como participante da pesquisa. Atento ter recebido cópia desse documento por mim assinado.

Assinatura do Participante Voluntário

Data

Assinatura do Responsável pelo Estudo

Data