

EDITORA

Maria Cristina Rios Magalhães

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Ana Maria Rudge (PUC-RJ)

Profa. Dra. Elisabeth Roudinesco (École Pratique des Hautes Études, FR)

Prof. Dr. Gisálio Cerqueira Filho (UFF)

Prof. Dr. Henrique Figueiredo Carneiro (UNIFOR)

Prof. Dr. Luis Cláudio Figueiredo (USP, PUC-SP)

Prof. Dr. Paulo Roberto Ceccarelli (PUC-MG)

M. CRISTINA M. KUPFER  
FERNANDA S. C. NOYA PINTO  
(ORGS.)

**LUGAR DE VIDA,  
VINTE ANOS DEPOIS**  
**EXERCÍCIOS DE EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA**

© by Editora Escuta para a edição em língua portuguesa  
1ª edição: novembro de 2010

CAPA

Ana Maria Rios Magalhães, a partir de detalhe de *Giochi de Bambini* (1560),  
de Pieter Bruegel

PRODUÇÃO EDITORIAL  
Araide Sanches

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L-951 Lugar de vida, vinte anos depois. Exercícios de educação terapêutica  
M. Cristina M. Kupfer e Fernanda S.C. Noya Pinto (Orgs.). –  
São Paulo: Escuta/Fapesp, 2010.

288p ; 14x21 cm

ISBN 978-85-7137-302-0

1. Psicanálise infantil. 2. Clínica psicanalítica – Crianças.  
3. Educação Terapêutica. 4. Psicoses infantis – Tratamento.  
I. Kupfer, Maria Cristina Machado. II. Pinto, Fernanda Souza  
Castro Noya.

CDU 159.964.2-053.2  
CDD 155.4

Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 10/1507

EDITORA ESCUTA LTDA.  
Rua Ministro Gastão Mesquita, 132  
05012-010 São Paulo, SP  
Telefax: (11) 3865-8950 / 3862-6241 / 3672-8345  
e-mail: [escuta@uol.com.br](mailto:escuta@uol.com.br)  
[www.editoraescuta.com.br](http://www.editoraescuta.com.br)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	9
<i>Paulina Schmidtbauer Rocha</i>	
INTRODUÇÃO .....	11
<i>M. Cristina M. Kupfer</i>	
CASOS CLÍNICOS	
Efeitos de uma intervenção precoce: O (re)nascimento do Outro	21
<i>Lina Galletti M. de Oliveira</i>	
Corpo e linguagem na operação de surgimento de um sujeito: um caso a partir da AP3 .....	35
<i>Cristina Keiko I. de Merletti e Maria Eugênia Pesaro</i>	
Querelle de Brest: posição discursiva e posição subjetiva .....	47
<i>Fernanda S. C. Noya Pinto, Rogério Lerner e Ana Paula G. Belotti</i>	
O menino fantoche-pato .....	65
<i>Monica B. C. Nezan</i>	
Algumas articulações psicanalíticas acerca do tratamento e da escolarização de uma criança psicótica .....	75
<i>Camille A. Gavioli</i>	
Da menina a Clementina .....	91
<i>Mariana M. Beisiegel</i>	
DISPOSITIVOS CLÍNICOS	
O que uma criança pode fazer por outra?	97
Sobre grupos terapêuticos de crianças .....	
<i>M. Cristina M. Kupfer, Rinaldo Voltolini e Fernanda S. C. Noya Pinto</i>	
A escrita e a psicose da criança: uma proposta de tratamento .....	113
<i>Ana Beatriz Coutinho Lerner</i>	

O tratamento institucional do Outro na psicose infantil .....	129
<i>M. Cristina M. Kupfer, Carina A. Faria e Cristina Keiko I. de Merletti</i>	
De cozinheiro e de louco todo mundo tem um pouco .....	145
<i>Leandro de Lajonquière</i>	
A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas .....	155
<i>Marise B. Bastos e M. Cristina M. Kupfer</i>	
Considerações sobre o atendimento de crianças psicóticas na clínica da linguagem .....	165
<i>Lúcia Arantes e Rita Paula B. Cardoso</i>	
A função e o lugar da referência: um estilo de articular o tratamento institucional à psicanálise .....	173
<i>Marize L. Guglielmetti</i>	
Considerações acerca das bases psicanalíticas do Lugar de Vida .....	183
<i>Rogério Lerner</i>	
Contar histórias no Lugar de Vida: carne de língua .....	193
<i>Marcela C. S. Vieira e Joana Junqueira de Almeida</i>	
O ateliê de cozinha como dispositivo terapêutico .....	201
<i>Fernanda P. Machado, A. Mara Fadel, Roberta B. P. Bom, Maria Claudia Cunha e Ruth R. R. Palladino</i>	
<b>TEXTOS HISTÓRICOS</b>	
A transferência no trabalho com pais na instituição .....	209
<i>Lina Galletti M. de Oliveira</i>	
Do corpo ao desejo: um olhar sobre o sujeito .....	223
<i>Gislene C. Jardim</i>	
Da estereotipia ao significante: movimentos a partir de um tratamento em instituição .....	233
<i>Flavia M. Vasconcellos</i>	
Grupo Ponte: uma ponte entre o tratamento e a escola .....	245
<i>Andréa M. Assali, A. Mara Fadel, Cintia C. Freller, Deborah M. Gleizer, Fernando Colli, M. Eugênia Capraro, Marise B. Bastos, Monica B. C. Nezan, Rafael N. Favarin e Siglia C. S. Leão</i>	
<b>EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA</b>	
A educação terapêutica: uma nova abordagem das relações entre psicanálise e educação .....	259
<i>M. Cristina M. Kupfer</i>	

**DE COZINHEIRO E DE LOUCO  
TODO MUNDO TEM UM POUCO**

*Leandro de Lajonquière*

**Descrição**

A atividade do ateliê de cozinha foi iniciada em 2004 e era um dos dispositivos incluídos na investigação sobre as possibilidades de aumento de circulação social da criança psicótica.<sup>1</sup> Os encontros sempre ocorriam uma vez por semana, todas as segundas-feiras, das 12h às 14h. Os pratos escolhidos levavam em média uma hora de preparo. Dessa forma, a experiência articulava-se em torno de dois momentos diferenciados: o preparo dos alimentos do qual não todas as crianças participavam e o almoço propriamente dito. A escolha do dia obedecia à lógica da frequência das crianças às outras atividades no Lugar de Vida. O número de crianças participantes oscilou, assim como também o número de adultos. No início a participação era de duas crianças e de três adultos (duas psicólogas do *staff* permanente do Lugar de Vida e um pesquisador do Projeto Temático, não pertencente ao *staff* do Lugar de Vida). Com o passar do tempo o número de crianças foi aumentando, chegando no início de 2006 a doze, para finalmente estabilizar-se em cinco crianças. Por outro lado, o número de participantes adultos esteve sujeito a variações dependendo do fluxo dos jovens estagiários do curso de psicologia.

---

1. Ver, sobre essa pesquisa, a Introdução deste volume.

### Enquadre

As crianças que participavam do ateliê não frequentavam o Lugar de Vida todos os dias da semana. Por outro lado, não todas desenvolviam um mesmo percurso clínico no interior do Lugar de Vida. Até a instalação deste ateliê as crianças, embora muitas delas já realizassem piqueniques ao ar livre e festejassem seus aniversários, não participavam da produção do próprio almoço ou lanche, bem como não “sentavam à mesa” junto aos adultos para fazer refeições.

As razões da abertura deste novo ateliê distavam na época de serem totalmente “claras e distintas” para a equipe inicial do mesmo. Em princípio isto poderia ser tomado como indício de certa “ingenuidade profissional”. No entanto, acreditamos que o fato de a ideia da cozinha ter emergido sem muita “certeza científica” e ter congregado um pequeno grupo de adultos não foi sem consequências para as crianças, bem como para o próprio desenvolvimento do ateliê no interior do dispositivo consagrado do Lugar de Vida. A ideia, obviamente, tampouco se impôs por acaso. Só basta lembrar que diversos membros da equipe da *Pré-Escola* e, em especial, da própria *Cozinha* foram estagiários estrangeiros em *Bonneuil*, *Antenne* ou em *Le Courtil* – todas as instituições onde as crianças participam da preparação dos alimentos e onde todos os dias adultos e pequenos sentam à mesa para fazer as refeições.

A emergência da ideia da abertura deste novo ateliê obedeceu a uma sobredeterminação: um pouco do retorno do recalcado das passagens por essas outras instituições, algo de cada um de nós ligado à preparação dos alimentos e à “divisão” amigável da mesa na hora do almoço, bem como a ideia – até certo ponto ainda difusa – sobre a necessidade de produzir certa modalização do significante “escolar”, operante no dispositivo institucional Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. Por outro lado, cabe observar que na época da abertura a equipe da *Cozinha* era incapaz de responder à pergunta sobre qual seria a diferença específica deste ateliê em relação aos outros que, há tempo, já funcionavam.

Haveria algo de terapêutico no fato de cozinhar e sentarmos à mesa que não esteja presente, por exemplo, no ateliê de pintura ou de escrita?

No início a pergunta pela “especificidade” motivava sentimentos contraditórios. Por um lado, se viesse a ficar demonstrado que o novo ateliê possui de fato algo como um *plus* terapêutico em comparação com os outros, teríamos bons motivos para ficarmos contentes. Mas, se assim fosse, uma das teses que norteiam o trabalho com as crianças acabaria, na esteira, caindo por terra, qual seja, o importante não reside nas particularidades daquilo que se faz, mas na qualidade da implicação do adulto nesse fazer junto à criança ou, em outras palavras, no desejo do adulto em causa no ato. Por outro lado, se nada de especial há na cozinha, então, para que propor um novo ateliê com todo o “custo institucional” que uma operação semelhante entranha? O caráter dilemático dessa nossa dúvida nos alertou para a sua natureza resistencial e, portanto, da necessidade de deixá-la em suspenso enquanto fazíamos avançar o funcionamento do ateliê.

### Direção, funcionamento e conclusões

Costumamos dizer que as crianças que frequentam o ateliê *passam por dificuldades* psíquicas ou, em outras palavras, deparam-se com dificuldades ao terem que se posicionar a respeito do desejo que anima o laço social.

A singularidade das crianças está atrelada ao fato de o processo de fecundação do desejo ter entrado em um impasse pelas razões as mais diversas. Essas crianças não precisam que lhes seja atendido um leque mais ou menos variado de necessidades educativas especiais, como supõe a pedagogia. Elas *desejam* como toda e qualquer criança uma educação, querem que o mundo adulto acene com a possibilidade de elas virem a experimentar o *usufruto* do desejo.

Assim, a educação com crianças psicóticas visa à retomada do processo de injeção do desejo na criança. Ela é terapêutica porque visa à retomada do desdobramento de um processo cuja detenção entranha a “loucura” para uma criança.

O caráter terapêutico da educação possibilita à criança a conquista para si de um lugar simbólico aberto ao usufruto do desejo como “mais um” adulto no futuro. O qualificativo *infans* ou *adulto* de nossa existência não deriva de uma suposta posição evolutiva sobre

uma linha de desenvolvimento psicobiológico, mas da tomada de posição como sujeito em relação à *lei do desejo*.

Nesse sentido, se a educação *recalca* o infantilismo pulsional à medida que instala o desejo, então, poder-se-ia dizer que ela possibilita uma defesa contra o abismo do gozo extremo ou primeiro. Em termos freudianos, o desejo é logicamente o efeito de uma operação de defesa contra a satisfação total das pulsões.

A chegada de uma criança ao mundo implica uma atribuição de uma posição de objeto com relação aos outros. A palavra *infans* exprime o atributo privado de palavra, isto é, estar à mercê das ordens dos outros. A educação possibilita à criança habitar numa outra posição o campo da palavra e da linguagem e, assim, *fazer uso* da palavra em nome próprio. Isto é, a educação possibilita que a palavra dos outros – a palavra do Outro – possa chegar a funcionar como “sua própria palavra” perante os adultos.

As ordens que a criança recebe dos outros não fazem mais do que exigir inconscientemente que venha a se oferecer como objeto. Toda mãe – esse ser primordial a encarnar o Outro para uma criança – inaugura a série das demandas quando demanda que “seu bebê” se deixe alimentar por ela.

Porém, para que uma criança tenha chances de vir a ser outra coisa que um ganso reduzido a ser *foie gras*, as demandas endereçadas pelo Outro devem poder ser metaforizadas. A metáfora entranha uma substituição e, portanto, a situação exige que a criança em vez de oferecer-se como um objeto, possa dar ao Outro alguma coisa outra no seu lugar. Aquilo a ser oferecido em troca do próprio ser, que assim poderá virar “seu corpo”, é o efeito dessa mesma operação de substituição. Toda metáfora produz uma significação nova, antes inexistente.

No caso que nos interessa, a produção de uma significação *defende* a criança do gozo Outro. Essa significação não é mais do que o efeito de encontrar uma razão para a demanda – de torná-la de caráter proporcional. Trata-se em termos imaginários que a criança possa dizer a si mesma alguma coisa do tipo “esse grande que aí está não quer a intimidade do ser, mas uma outra coisa... talvez eu fique grande e para isso eu devo me alimentar sentado à mesa como os outros”.

A produção da metáfora pressupõe dois elementos, na qual um deve advir no lugar do outro e, assim, operar uma substituição. A matéria-prima do *saber* a ser produzido via metáfora encontra-se no campo do Outro. Isto é, o outro que endereça a demanda que visa, em última instância, à objetivação doa ao mesmo tempo os fragmentos de saber – *significantes* – para que a criança produza uma significação outra que a significação primária e psicótica.

Embora demande à criança para vir a se oferecer como objeto, o Outro também doa as chaves significantes que abrem a possibilidade da produção de um saber – anteparo contra a demanda primária. Em suma, o adulto opera uma espécie de desmentido de sua própria demanda. Ele diz uma coisa, mas diz também uma outra, então, produz uma *denegação* da demanda. Assim, abre-se a pergunta pelo querer desse Outro. Essa operação de desmentido reinventa o desejo na criança.

A denegação da demanda possibilita à criança considerar que ela lhe diz respeito na condição de *um sujeito* e não como *objeto de gozo*. No entanto, quando a operação de defesa frente à demanda do Outro fracassa, a criança fica à mercê de uma falta radical de significação. Essa ausência de significação derivada da impossibilidade de agenciar uma resposta sempre parcial à questão do desejo lança a criança contra o silêncio das pulsões.

O desejo é efeito da defesa bem-sucedida frente à demanda do Outro, mas se a criança não chega a se manter no terreno onde se desdobram suas meias-verdades, então, corre o risco de ser tragada pela falta de saber. Isto é, ela passa por dificuldades psíquicas na tentativa de recalcar a impossibilidade de vir a existir um *saber sobre* o desejo do Outro. A *forclusão* desse processo – em lugar do recalque metafórico – exprime a loucura que toma conta da criança e a projeta fora do laço social.

Dessa forma, se as crianças que frequentam o ateliê “passam por dificuldades” para se situar em relação ao desejo, então o viés da operação consiste em não demandar diretamente para não serem como são, ou seja, “enlouquecidas” à mesa. Ao mesmo tempo, a intervenção adulta entranha, paradoxalmente, uma espécie de espera que as crianças venham a responder conforme nossos usos e costumes à mesa. Isto é, esperamos, por exemplo, que as crianças sentem corretamente à mesa, que não comam com as mãos, que não engulam

os guardanapos ou o embrulho de alumínio dos alimentos, que não devolvam os alimentos mastigados ao prato, que não bebam do copo do vizinho ou, simplesmente, que “saibam” esperar o tempo necessário à preparação dos alimentos para, assim, não ingeri-los crus.

Nesse ponto, revela ser fértil a tese de Mannoni sobre a demanda educativa: o adulto deve pedir a uma criança que só *faça de conta que é normal*. Assim, nosso cuidado estriba em poder tomar como metáfora o desencontro no real com a criança, que não responde como esperado, no intuito de darmos tempo ao tempo para que qualquer efeito metafórico ou subjetivante toque à criança. Em outras palavras, não pedimos às crianças para deixarem de ser “psicóticas”, simplesmente enlouquecidas, mas tão só para participarem da preparação dos alimentos ou de esperarem por ela, bem como para realizarem a refeição em grupo.

Nossa suspeita, à época da instalação do ateliê, era de que aquilo que torna a *Cozinha* diferente dos outros ateliês era a sua natureza *não escolar*. Cozinhar, tanto quanto “sentar à mesa” junto a outros, fincaria suas raízes na conquista de nossa própria condição desejante primeira – a relação com o outro materno tanto nutriente quanto hostil. Por outro lado, no início, também suspeitamos que a sua simples instalação inscreveria, retrospectivamente, uma diferença no interior do dispositivo institucional, uma vez que nunca antes tinha existido uma cozinha no Lugar de Vida.

A abertura de um ateliê novo introduz, precisamente, uma diferença no seio mesmo da instituição, que como qualquer outra está sempre à mercê de uma inércia repetitiva e monótona. Há décadas, Mannoni já observara que as instituições tendem a se comportar como as mães de psicóticos. Então, os efeitos, derivados dessa abertura, para todos os envolvidos, não deveriam nos surpreender.

O significativo ateliê – comum às outras iniciativas de trabalho junto às crianças no Lugar de Vida – marcou a experiência. No decorrer do tempo, foi possível tomar certa distância dele. No início, nós – os adultos – nos posicionamos na experiência como se aquilo que estivesse em pauta fosse o aprendizado, mais ou menos escolar, da preparação dos alimentos. A participação numa refeição grupal ficou, de fato, durante certo tempo, num segundo plano. Assim, pretendemos ingenuamente interessar as crianças nas qualidades dos alimentos e nos diversos modos de preparação. À medida que o

grupo de crianças foi crescendo, a experiência foi se alterando, até porque não todas as crianças se ligaram nas tarefas de cozimento e preparo. Algumas crianças começaram a participar da preparação da mesa ou da compra nas lojas próximas de certos itens alimentícios faltantes. Assim, foram despontando outras “formas de espera”, além da clássica tentativa adulta de se “alimentar” uma simples e corriqueira conversa grupal em torno da mesa, à espera da chegada da comida. Os adultos deram sustentação à iniciativa de algumas crianças em “folhear” revistas encontradas casualmente na cozinha. Também a “espera” deu lugar à prática da escrita, por parte de um par de crianças, à montagem de quebra-cabeças ou ao desenho, por parte de algumas outras. Dessa forma, o preparo em si mesmo da comida perdeu um pouco de sua importância inicial, ganhando, assim, destaque a experiência da “divisão da mesa” para se almoçar como “gente grande”.

No entanto, o “ateliê” continuou sendo um “verdadeiro” ateliê para a maioria dos adultos que não participaram da experiência. Num par de oportunidades alguns adultos vieram, como convidados, almoçar “com o grupo”. Mas, na imensa maioria das vezes, os membros permanentes do Lugar de Vida que porventura decidiram almoçar nesse dia na instituição, tendo levado “comida de casa”, esperavam a desocupação da cozinha para, assim, fazer uso da mesa de almoço. O atributo ateliê insiste e não temos dúvidas de que isso não é sem consequência para as crianças.

Começamos a “cozinhar”, em 2004, de forma experimental com algumas crianças, graças à utilização de um forno de microondas instalado precariamente num canto de uma sala destinada ao trabalho “escolar”. Para nossa surpresa as famílias não responderam ao nosso convite enviando seus filhos para almoçar no Lugar de Vida. Tratando-se de crianças oriundas de famílias pobres, esse não aceite de nosso convite chamou a nossa atenção (como sabemos, não poucas vezes a frequência escolar está atrelada à oferta do almoço). Logo “percebemos o óbvio”: na comida está em jogo muito mais que saciar a fome!

Não é para menos, uma vez que, sendo “nós mesmos” aquilo que comemos, toda criança que almoça fora da casa familiar corre o risco de tornar-se “não familiar” até as entranhas – corre o risco de devir outro. Assim, a instalação do ateliê demandou uma

intervenção prévia junto às famílias, abrindo-se, assim, uma pista para elucidarmos a especificidade deste novo ateliê.

Os estudos antropológicos sobre “o cru e o cozido” alimentam nossas suspeitas iniciais. Não se trata, em absoluto, de endossarmos a equação simbólica que tomou conta do século XIX, qual seja, a de que o “selvagem”, o “louco” e a criança são equivalentes entre si. Trata-se de considerar que há uma estreita ligação, nas entranhas da conquista de nossa condição desejante, entre a cocção (ou preparação) dos alimentos e o império da lei da proibição do incesto, conforme assinalou Claude Lévi-Strauss (2004a), graças à análise estrutural dos mitos ameríndios relativos à conquista do fogo. Dessa forma, é possível considerar que o “sentar à mesa” para fazer uma refeição retroage metaforicamente sobre a ingestão de um alimento cuja preparação introduz, por sua vez, uma diferença metafórica sobre a primeira ingestão da vida no colo da onipresença materna.

Por outro lado, o fato de “sentar-se à mesa” entranha usos e costumes que dizem respeito à relação do sujeito ao outro semelhante (Lévi-Strauss, 2004b). Neste ponto, tampouco se trata de remoçarmos a conhecida correlação entre certos “hábitos à mesa” e o desenvolvimento de nossa suposta “civilização”. Trata-se simplesmente de não perder de vista que a “evolução dos hábitos à mesa” implica em si mesma o levantamento de uma “parede invisível de emoções... que parece se erguer entre um corpo humano e outro” – no dizer de Norbert Elias (1994). O fato de “sentarmos à mesa” não obedece a uma lógica da higiene, mas à evolução de um “patamar do embaraço” ou da “delicadeza dos sentimentos” de um sujeito para consigo mesmo, sempre mediada pelo olhar de um “semelhante” ou de um “próximo”. Em suma, os hábitos à mesa estão atrelados ao desdobramento de uma subjetividade tecida no registro da representação ou do *fazer de conta* no interior do laço social.

Nesse sentido, o fato de esperarmos que as crianças venham a sentar-se à mesa “como deve ser” para fazermos as refeições não constitui um voto nem terapêutico, nem pedagógico. Em outras palavras, não consideramos o aprendizado de um “bom hábito” nenhum indício de “normalidade” psicológica. Esperamos simplesmente poder fazer as refeições e “dividir a mesa” ou “sentarmos todos à mesa” como “gente grande”. Assim sendo, a participação neste ateliê não deve implicar uma demanda às crianças no sentido de *não serem* mais

aquilo que porventura sejam, mas tão só de *fazerem de conta* que podem vir a ser “gente grande”, uma vez que sentam à mesa para fazer as refeições junto a simples adultos. Por sinal, é com relação a essa demanda implicada no funcionamento da *Cozinha* que também os adultos têm que se haver, pois como rezava a frase estampada num avental, utilizado durante certo tempo na cozinha, “de cozinheiro e de louco tudo mundo tem um pouco”.

Em suma, o ateliê *Cozinha* não visou à suposta normalidade psicológica, nem ao desenvolvimento psicomotor ou higiênico dos hábitos à mesa, mas apenas à encenação de que é possível fazer as refeições em grupo “sem nos comermos uns aos outros” – uma das formas do incesto. Essa ingestão tomada na Lei da proibição do incesto dota o alimento da potencialidade de operar uma transformação na “intimidade” de um sujeito via as entranhas: no fazer de conta que somos como o “próximo” com que sentamos à mesa, a “comida social” nos torna estranhos a nós mesmos, esvaziando o ser da sua mesmice.

Finalmente, não devemos esquecer que para que essa *sui generis* potencialidade desejante implicada no “sentar à mesa” possa ser socialmente encenada junto às crianças é crucial que o desejo do adulto que nessa tarefa se engaja não seja anônimo – no dizer de Lacan.

## Referências

- ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1.
- LAJONQUIÈRE, L. de. *Figuras do infantil*. A psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- LEVI-STRAUSS, C. *O cru e o cozido*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004a.
- \_\_\_\_\_. *A origem dos modos à mesa*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004b.