

**JURUÁ**  
EDITORA  
PSICOLOGIA

Editora da Juruá Psicologia: Ana Carolina Bittencourt

ISBN: 978-85-362-6164-5

**JURUÁ**  
EDITORA

Brasil – Av. Munhoz da Rocha, 143 – Juvevê – Fone: (41) 4009-3900  
Fax: (41) 3252-1311 – CEP: 80.030-475 – Curitiba – Paraná – Brasil  
Europa – Rua General Torres, 1.220 – Lojas 15 e 16 – Fone: (351) 223 710 600 –  
Centro Comercial D'Ouro – 4400-096 – Vila Nova de Gaia/Porto – Portugal

Editor: José Ernani de Carvalho Pacheco

P974 Psicanálise implicada: educar e tratar o sujeito./ organização.  
Cynthia Pereira de Medeiros, Sandra Francesca Conte de  
Almeida – Curitiba: Juruá, 2016.

194 p.

Vários colaboradores

1. Psicanálise. 2. Educação. I. Medeiros, Cynthia  
Pereira de (org.). II. Almeida, Sandra Francesca Conte  
de (org.).

CDD 616.89 (22. ed.)  
CDU 37.015.3

00003

Visite nossos sites na internet: [www.juruapsicologia.com.br](http://www.juruapsicologia.com.br) e [www.editorialjuruua.com](http://www.editorialjuruua.com)  
e-mail: [psicologia@juruua.com.br](mailto:psicologia@juruua.com.br)

Cynthia Pereira de Medeiros  
Sandra Francesca Conte de Almeida

Organizadoras

# PSICANÁLISE IMPLICADA

## EDUCAR E TRATAR O SUJEITO

### Colaboradores:

*Márcia Regina Costa*  
*Adir Ferreira de Lima* *Maria Celina Peixoto Lima*  
*Alain Abelhauser* *Maria Cristina Machado Kupfer*  
*Ana Maria Moraes Fontes* *Michele Caldeira*  
*Angela Yorcaro* *Nádia Laguardia de Lima*  
*Christielle Fagundes* *Paula Julianna Chaves Pinto*  
*Cynara Teixeira Ribeiro* *Rinaldo Voltolini*  
*Cynthia Pereira de Medeiros* *Rose Gurski*  
*Karla Patrícia Holanda Martins* *Ruth Helena Pinto Cohen*  
*Leandro de Lajonquière* *Sandra Francesca Conte de Almeida*  
*Marcelo Ricardo Pereira* *Suely Alencar Rocha de Holanda*

Curitiba  
Juruá Editora  
2016

## Capítulo 7

# A Educação Terapêutica e a inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas

Maria Cristina Machado Kupfer

Leandro de Lajonquière

---

Os ideais e as esperanças do movimento por uma “escola inclusiva” estão presentes no Brasil, assim como numa grande quantidade de países. O nosso País é signatário das principais iniciativas internacionais na matéria, tais como a *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas na área das necessidades especiais* (UNESCO, 1994), a *Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências* (OEA, 1999) e a *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências* (ONU, 2007). Essa atuação na cena internacional se dá simultaneamente ao desenrolar do debate interno em torno das possibilidades e limitações da “escola inclusiva” e do alcance do próprio termo “Necessidades educacionais especiais (NEE)” do qual participam diferentes instâncias de governo, entidades da sociedade civil e grupos universitários de pesquisa. Em 1996, por exemplo, o congresso nacional aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com vistas ao estabelecimento de um novo quadro geral de funcionamento para todos os níveis da educação escolar, resultado de um debate que se alastrou por uma década, ao tempo que recuperava os princípios da “escola inclusiva” forjados pela *Declaração de Salamanca* havia só dois anos antes. Essa iniciativa não discriminatória foi retomada em sucessivas normas até chegarmos, em 2009, à 4ª Resolução “Diretrizes

operacionais para o atendimento educacional na educação básica”, do Conselho Nacional de Educação, que esclarece questões operacionais ainda objeto de debate e de interpretações, às vezes opostas, entre as instâncias governamentais, as escolas e os profissionais da educação e da saúde no que tange à inclusão escolar de pessoas “com NEE”.

O expressivo aumento da matrícula de crianças e jovens “com NEE” em classes ordinárias é um indicador certo do impacto do novo ideário da escola inclusiva no Brasil. Entre os anos 1998 e 2006 ele foi da ordem de 640%, enquanto a matrícula nas clássicas escolas de educação especial aumentou tão só 107%. A quantidade de “alunos com NEE” escolarizados em classes regulares aumenta tanto no setor público de educação quanto no privado. No entanto, o censo escolar de 2006 assinala, a partir do ano 2001, que a matrícula aumenta no primeiro, enquanto diminui no segundo. Em 2001 cada setor respondia pela metade das matrículas. Já em 2006, a rede pública de educação passou a responder por 63% dela enquanto o privado por 37%, conforme dados do próprio Ministério de Educação (2010).

No entanto, esses números nada dizem da qualidade da chamada educação inclusiva, isto é, daquilo que é feito no Brasil em seu nome. A realidade é de fato bastante heterogênea ao ponto tal que a dita inclusão bem pode se revelar um fiasco para uma criança determinada. Assim sendo, não é raro encontramos crianças psicóticas e autistas “esquecidas” ou “ignoradas” nas escolas ordinárias nas quais foram matriculadas, não poucas vezes devido – inclusive – a uma decisão judicial perante a negativa inicial da direção do estabelecimento em recebê-las. Situações como essas nas quais convivem lado a lado a invocação do ideário dito inclusivo e a indiferença ou o cinismo pedagógico obedecem a uma série de fatores cuja elucidação foge ao escopo deste texto.

No entanto, essa diversidade e complexidade do panorama escolar brasileiro também possibilitam a emergência e desenvolvimento de experiências educativas, até certo ponto inovadoras, oriundas de iniciativas singulares, que vêm a ocupar os interstícios institucionais deixados vacantes pela ausência mesma de um pensamento pedagógico único e da morosidade própria ao sistema estatal brasileiro em matéria de educação e seguridade social. É o caso precisamente da experiência desenvolvida

<sup>1</sup> Tratamos dos entraves para a instalação no Brasil de um sistema escolar em acordo com certo universalismo republicano em: Lajonquière, L. de (1999). *Infância e ilusão (psicopedagógica)*. Petrópolis: Vozes; Lajonquière, L. de. (2011). Três notas e um epílogo sobre Escola, Escrita e Inclusão. In F. Lier-DeVito, & L. Arantes (Orgs.). *Fazes da escrita* (pp. 189-200). São Paulo: Mercado de Letras/FAPESP.

pela *Associação Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica*. Ela conjuga pesquisa, formação de recursos humanos e atuação no campo do tratamento e da educação com crianças em grande sofrimento psíquico, psicóticas e autistas ou simplesmente crianças com Transtorno do Espectro do Autismo – como são atualmente denominadas sob o império do reducionismo médico organicista –, muitas das quais frequentam escolas ordinárias no marco do ideário da inclusão escolar. Pretendemos apresentar sumariamente aqui as linhas teóricas diretrizes desta experiência, bem como em particular elucidar o lugar que nela ocupa a inclusão escolar de crianças ditas com Necessidades Educativas Especiais.

### Psicanálise e Educação Terapêutica

A experiência do Lugar de Vida soma anos de investigação e de trabalho clínico e educativo cujas origens remontam a 1990 no seio da Universidade de São Paulo<sup>2</sup>. O ponto de partida foi o questionamento por parte de Lina Martins de Oliveira, Marize Guglielmetti e Maria Cristina Kupfer das possibilidades e limitações próprias à abordagem psicanalítica mais ou menos *standard* nesses tempos quando se tratava do tratamento de crianças autistas e psicóticas. O trabalho de reformulação foi norteado inicialmente pela hipótese de que a educação pode ocupar um papel terapêutico. Assim, logo desembocou na rediscussão das fronteiras classicamente admitidas entre tratamento terapêutico e educação, na redefinição do lugar da teoria psicanalítica na elucidação dos princípios funcionais do que passou a ser uma nova modalidade ou dispositivo de intervenção que logo fora batizada de “Educação Terapêutica”.

A “Educação Terapêutica” não é psicanálise, mas um dispositivo clínico que resulta da reflexão inaugurada por Sigmund Freud e retomada, dentre outros, por Maud Mannoni, que permite elucidar as condições de possibilidade da educação para um sujeito e, por acréscimo, renovar o entendimento daquilo que está em pauta na educação e no desenvolvimento psíquico das crianças com problemas bem como, em particular, aquelas acometidas de autismo e psicoses. Por outra parte, ela tampouco é uma metodologia, nem de ensino destinada às crianças com NEE nem de como proceder a inclusão escolar. A “Educação Terapêutica” ultrapassa,

<sup>2</sup> Fundado como serviço de atendimento à população no interior da Universidade de São Paulo sob o nome *Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. Em 2007 ele converteu-se em uma associação conveniada à universidade e sediada fora do campus.

portanto, os limites estreitos da discussão atual, em particular aquela ins-taurada hoje em diversos países no que tange ao autismo, entre, por um lado, o tratamento e, por outro, os métodos comportamentais de aprendizagem. O trabalho desenvolvido no Lugar de Vida conjuga, sob a forma de um dispositivo institucional singular, uma série de atividades educativas grupais, tratamentos individuais, escuta dos pais, bem como a pilotagem da escolarização das crianças em escolas regulares no marco da inclusão escolar. Que esteja inspirado pela psicanálise não significa tampouco que ele endosse a oposição maniqueísta e simplificadora, não poucas vezes veiculada pela mídia, entre as posições organicistas e psicogenéticas em matéria etiológica da psicose e do autismo.

A psicanálise é, no Lugar de Vida, o eixo principal de uma re-flexão interdisciplinar sobre a infância com problemas psíquicos que dá sustentação e direcionamento ao dispositivo dito “Educação Terapêutica”. Ela possibilita pensar a educação de outra perspectiva, além das fronteiras restritas da pedagogia escolar e dos métodos de ensino comportamentais, enquanto o resultado desta operação acaba, por sua vez, retroa-gindo sobre o debate no interior do campo psicanalítico em torno da direção do tratamento quando se trata de crianças com problemas psíquicos para, assim, introduzir alterações no enquadre clínico *standard*. A reconsideração da natureza da educação, bem como a elucidação do caráter terapêutico que ela pode revelar, acabam redefinindo o estatuto da inclusão escolar. De fato, ela poderá ser hoje um direito em muitos países, mas enquanto peça da “Educação Terapêutica” a inclusão escolar é, antes de tudo, uma oportunidade de circulação social e, portanto, detentora, dadas certas condições, de potestade educativo-terapêutica. Ela então não passou a ser parte do dispositivo do Lugar de Vida por conta de ter sido elevada à categoria de obrigação legal no Brasil. O intuito de possibilitar a circulação social da criança e o contato com a vida e cultura escolar estiveram desde o início presentes mesmo sem o amparo legal. No entanto, a entrada em cena por iniciativa governamental do ideário da escola inclusiva reformulou a complexidade da situação existente e, assim, relançou sobre outro patamar a investigação clínico-teórica que redefine permanentemente os contornos da experiência sempre aberta à inovação da Educação Terapêutica.

A possibilidade de formular a hipótese de que a educação possa ser terapêutica é função de dois entendimentos centrais. Por um lado, ela é possível a partir da premissa de que a psicanálise não substitui a educação e, por outro, de que a educação de toda e qualquer criança – tomada ou não num quadro de sofrimento psíquico extremo – resulta do campo da palavra e da linguagem.

No prefácio do livro de August Aichhorn, um de seus discípulos pedagogos, Freud (1925/2006) afirmou que a psicanálise bem pode inspirar ou animar o trabalho educativo desenvolvido por este junto aos adolescentes infratores de Viena, mas não pode vir a substituir educação nenhuma. A educação intervém primeira na vida de toda pessoa. Depois, num segundo tempo pode, ou não, dar-se uma psicanálise, pois esta depende de que estejam dadas certas condições de funcionamento psíquico bem como de que o sujeito nela venha se implicar. E nesse sentido que Freud costumava dizer também que a psicanálise é uma espécie de pós-educação (Freud, 1909/2006). Isto não significa que não possa haver uma psicanálise com crianças, como bem o demonstra a história do século XX. Tampouco a existência desta última implica uma equivalência total com a psicanálise com adultos. O desenvolvimento dessa nuance foge aos limites deste texto. O que aqui cabe reter é que a educação opera num sentido, enquanto a psicanálise num outro, embora ambas tenham o des-ejo como um mesmo objetivo no horizonte<sup>3</sup>. A psicanálise – diria Freud – analisa, decompõe e recompõe o psíquico que aí já está em operação gra-cas à educação. Esta participa, então, da criação dessas condições indis-pensáveis para que uma psicanálise seja possível num segundo momento e, assim, venha a reconciliar o sujeito com o desejo que o anima e do qual ele nada quer saber de forma mais ou menos neurótica.

Deixando de lado as posições organicistas extremistas para as quais realidade alguma pode ser chamada de psíquica, esta – seja o que ela for conforme a teorização escolhida – resulta necessariamente da educação, ou seja, da intervenção de um adulto sobre uma criança. O fato de uma criança crescer é função da educação que requer a palavra endereçada por um adulto. A educação é então pensada na Educação Terapêutica como a transmissão por parte dos adultos de marcas simbólicas de pertencimento ou de filiação a uma história no interior da qual a criança possa conquistar para si um lugar de enunciação, isto é, vir a se posicionar como sujeito no interior do campo da palavra e da linguagem<sup>4</sup>. As posições de uma criança e de um adulto no interior deste campo ou realidade humana não são equivalentes. Justamente, a diferença relativa é devida à educação. Por isso, a psicanálise com crianças, embora seja também psicanálise, leva necessariamente em conta essa diferença no que tange à direção do tratamento na infância.

<sup>3</sup> Questão desenvolvida em Lajonquière, L. de (2009). *Figuras do Infantil*. Petrópolis: Vozes.

<sup>4</sup> Cf. Lajonquière, L. de. (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes; *Figuras do infantil*. Petrópolis: Vozes, 2009.

Já quando de crianças psicóticas e autistas se trata essa posição diferencial é ainda mais acentuada. Por sinal, esta forma de pensar possibilita propor certa nuance neológica na hora de nos referir às crianças psicóticas e autistas. Permitimo-nos, assim, de falarmos de “crianças em situação de sofrimento de psíquico”. Tradicionalmente no campo da educação especial foram usados os termos “criança deficiente”, “criança portadora de deficiência” e “criança com transtornos, dificuldades, distúrbios ou com problemas”. Atualmente impõe-se o uso do termo “criança com necessidades educativas especiais” sob o argumento de que o “problema”, “transtorno” ou “deficiência” não estaria “na criança”. Concordamos com essa iniciativa, mas acreditamos que o novo termo NEE acaba paradoxalmente desprezando o fato de que a situação na qual a criança se encontra pelos mais diversos motivos implica um quinhão de sofrimento psíquico para uma criança de carne e osso. Assim sendo, a posição diferencial de uma criança psicótica ou autista com relação à palavra no campo da linguagem é a mesmíssima situação de sofrimento psíquico na qual a criança se encontra. Nesse sentido, entendemos que essa situação demanda outro tipo de intervenção, qual seja a “Educação Terapêutica”, com vistas a se produzir uma inflexão na posição da criança. O qualificativo mental ou psíquico – que pareceria incomodar alguns setores implicados no tratamento do autismo e que, então, preferem utilizar “deficiência” em oposição à ideia de “doença” – indica simplesmente que o sofrimento psíquico envolve ou supõe um sujeito e, não simplesmente uma ou mais de suas capacidades ou habilidades simplesmente cognitivas passíveis de serem atendidas graças a uma adaptação curricular. Assim sendo, o sujeito é passível de entrar em sofrimento psíquico.

A “Educação Terapêutica” reivindicada-se terapêutica, não no sentido de vir a curar uma doença, mas naquele de acompanhar um sofrimento em prol de sua superação. Por sinal, a exclusão social vivida por uma criança e que a educação inclusiva visaria combater é precisamente parte integrante da situação produtora de problemas e, portanto, motivo de sofrimento psíquico. Eis aí então a razão pela qual a inclusão escolar de crianças em sofrimento psíquico é uma das peças constitutivas do que temos proposto chamar “Educação Terapêutica”.

## O Lugar de Vida

A Educação Terapêutica é composta por três eixos: a montagem institucional, a inclusão escolar e o eixo educacional em sentido estrito.

Todos eles se integram de modo estrutural, ou seja, nenhum funciona sem os outros.

A montagem institucional é constituída por todos os dispositivos colocados em funcionamento no interior do Lugar de Vida: ateliês de trabalho educacional, grupos de pais e de professores, atendimentos clínicos individuais e tratamento fonoaudiológico. Considera-se que essa montagem já reveste em si valor terapêutico, pois funciona como uma grande rede de linguagem na qual as crianças e seus pais são mergulhados e, portanto, qualquer acontecimento é suscetível de produzir efeitos de mudança.

Os temas dos ateliês podem variar: ora se trata de gravar um CD com as produções musicais das crianças, e para isso se instala um ateliê de música, ora se trata de acompanhar um grupo específico de crianças com dificuldades alimentares, e para isso instala-se um ateliê de cozinha.

A constituição dos grupos segue alguns princípios e condições colocadas de forma inovadora em relação aos grupos terapêuticos clássicos de crianças psicóticas e autistas. Considera-se, por exemplo, que o encontro de uma criança com outras crianças pode produzir efeitos mais do que muitas horas de contato com adultos. Por outro, o grupo pode oferecer uma variedade de encontros, pois estão presentes crianças psicóticas e autistas, mas também crianças com problemas de aprendizagem ou de relacionamento, crianças de famílias pobres e ricas, crianças pequenas e grandes. Nos grupos do Lugar de Vida trata-se então de produzir encontros entre crianças que ocupam não somente posições subjetivas diferentes – psicóticas, autistas, neuróticas – mas também entre crianças que ocupam posições discursivas diferentes – pobres, ricas, crianças que moram em abrigos sociais. Nos grupos são propostas as mais variadas atividades, esperando-se que as crianças convoquem uma às outras a sair da repetição na qual se encontram aprisionadas (Kupfer, Voltolini e Pinto, 2010).

Os pais que frequentam o Lugar de Vida também são acompanhados, e essa é uma condição sem a qual o trabalho não pode frutificar. Não se trata de condenar ou censurar a forma como eles se conduzem com a criança. A opinião pública costuma pensar que os psicanalistas veriam em comportamentos “pouco educativos ou pouco afetivos dos pais” a origem dos problemas de seus filhos. Longe de culpá-los, sabemos de seu sofrimento e da dificuldade que significa educar crianças com problemas psíquicos.

O convívio diário com crianças que se subtraem ao esperado e às normas obriga os membros da família a se enclausurarem em estratégias rígidas e repetidas, em comportamentos construídos para manter

uma paz ilusória que se desmonta na primeira contrariedade vivida pela criança. O sofrimento é intenso e não se vislumbra saídas. Tratar das crianças passa então, necessariamente, pela ajuda aos pais que precisam abandonar gradualmente certas estratégias de relacionamento cotidiano e colocar assim em seu lugar outros recursos subjetivamente mais estruturadores para seus filhos. De outro lado, as falas dos pais integram-se com o discurso dos educadores e com o discurso dos demais profissionais que se encarregam dos cuidados e do tratamento da criança, compondo um conjunto para o qual damos o nome de *rede discursiva sobre a criança*. As três redes – pais, educadores e profissionais – se entrecruzam e se atravessam mutuamente. Verificou-se que esses cruzamentos discursivos sobre a criança – veiculados na fala dos pais – produzem *pontos nodais* que se repetem e fixam a criança num determinado lugar como, por exemplo, naquele da criança hiperativa ou da criança com estereotípias (Merletti, 2012). A escuta e análise desses pontos nodais permitem intervenções na direção de desatá-los, visando construir novas tramas para a subjetivação da criança, pautadas no reconhecimento de que os pais possuem um saber inconsciente na vida cotidiana com seus filhos sem necessidade de receber conselhos técnicos por parte de especialistas.

A montagem institucional, tal como foi descrita, bem poderia ser a de qualquer instituição de tratamento para crianças, se não fosse o fato de ela pressupor uma articulação singular entre educação e psicanálise. É precisamente essa sinergia que dá à inclusão escolar um lugar específico no dispositivo institucional.

O segundo eixo de trabalho da Educação Terapêutica é o acompanhamento e sustentação da inclusão escolar. Ao iniciarem o tratamento, todas as crianças passam a ser acompanhadas no processo de escolarização. O profissional designado especificamente para esse fim visita a escola, mantém contato com os educadores envolvidos e busca interessá-los em frequentar reuniões mensais na sede do Lugar de Vida. Este eixo é especialmente eficaz no combate à exclusão social de que são vítimas as crianças em sofrimento psíquico (psicóticas e autistas). O fato de ir à escola produz laço social, produz pertinência social, pois quem frequenta a escola pode receber o carimbo de “criança”. O tratamento e a escola aliam-se assim na construção ou no fortalecimento do laço e da circulação sociais que estão comprometidos ou inexistentes nas crianças psicóticas e autistas. A inclusão escolar das crianças é pensada no Lugar de Vida sob a mesma lógica que orienta os grupos terapêuticos: supomos que para todas as crianças o fato de deparar com a diferença no interior do laço social pode produzir reordenamentos psíquicos e, assim sendo, revelar-se terapêutica.

No acompanhamento da inclusão escolar, o suporte aos professores ganha especial importância. Pensa-se que a montagem institucional não deve tão só preparar as crianças para ir à escola, senão que também a escola deve estar por sua vez preparada para recebê-las. Esse preparo não se faz, porém, com simples cursos de formação ou recheados de informações teóricas sobre doenças, síndromes ou sofrimento psíquico. Ao contrário, consideramos ser oportuno os professores terem um espaço para falar da angústia de ensinar crianças que parecem não querer nada aprender. Numa palavra, os professores também precisam ser incluídos como sujeitos neste processo. Não significa, porém, que esteja sendo proposta uma psicoterapia grupal; acredita-se apenas que a troca de experiências e a interlocução entre pares abre a possibilidade de os profissionais da escola se interrogarem sobre as diferentes significações atribuídas aos sintomas das crianças e virem, assim, a se apropriar do trabalho que já de fato fazem sem ter necessariamente ciência de que o fazem ou de como o fazem. Dessa forma, muitos deles se surpreendem quando é assinalado que as mudanças experimentadas pelas crianças foram resultado de seu trabalho de endereçar-se a elas colocando-as no lugar de alunos como qualquer outra criança. Eis por que pedimos aos professores que falem de seu trabalho com a criança desde o início, pois assim é possível ressignificar o percurso realizado e muitas vezes não valorizado por eles mesmos. Numa das reuniões, por exemplo, uma professora se queixava de não ter podido ensinar nada para uma criança autista. Mas depois de fazer um relato do ano em que ela havia frequentado sua classe, deu-se conta de que agora a criança não tirava mais as roupas no meio da classe, que tinha deixado de gritar constantemente e que passara a acompanhar tranquilamente seus colegas em passeios. A criança não estava (ainda) alfabetizada, mas sua relação com os outros havia se transformado substancialmente!

Nesse sentido, a escuta de professores em grupo possibilita contarmos com eles numa função que ultrapassa o simples fazer pedagógico. Sem lhes pedir que sejam terapêutas, eles são peça-chave da Educação Terapêutica na medida em que conseguem ocupar o lugar social a eles designado, isto é, o de ser professor de forma integral para todos os alunos da classe.

O terceiro eixo da educação terapêutica, que se articula igualmente de forma estrutural com os dois primeiros é o educacional propriamente dito. Ele é terapêutico, pois fornece à criança conteúdos ideativos para dar forma, sentido e organização às suas experiências de angústia e de sideração. Dentre os fazeres educativos há um que assume especial importância: a aprendizagem da escrita.

A aposta é a de que a aquisição da escrita terá um poder subjetivo privilegiado. Para Freud (1950[1985]/2006), o inconsciente estrutura-se como um escrito, a partir de marcas de memória que sofrem sucessivas estratificações e reordenamentos. Apoiando-se no escrito inconsciente, organizam-se as demais escritas: o sonho, o desenho e a escrita alfabética. As primeiras inscrições inconscientes são marcas que solicitam a palavra, o desenho, a letra, para vir a se dizerem<sup>5</sup>. A fala é, nessa perspectiva, um produto sonoro que também se apoia no escrito, mas o reordena, o reconstrói e assim dá as bases para a construção da subjetividade, articulando e reconstruindo, retranscrevendo permanentemente tais marcas na relação com os outros.

Trabalhamos no Lugar de Vida com a hipótese de que na psicose e no autismo a relação do sujeito com a palavra e linguagem pode ser reordenada pela via da escrita alfabética. Supondo que as marcas do escrito inconsciente não puderam constituir-se convenientemente, a escrita alfabética poderia servir às crianças como uma via de suplência, como uma nova possibilidade de estruturação psíquica sobre as retranscrições do escrito inconsciente. No movimento gradual de aquisição da escrita alfabética, uma criança poderá colocar em marcha uma operação de linguagem de dupla mão: uma escrita será construída, mas também um sujeito se construirá, como efeito da construção do escrito inconsciente. Ao mesmo tempo em que se constrói uma escrita, ela constitui o sujeito num jogo de reorganização do campo simbólico ou do escrito inconsciente. Também o corpo da criança adquire bordas no decorrer do processo de aquisição da escrita. Assim sendo, nessa forma de tratar educando, educando-se tratando, uma vez que o sujeito será convidado a sujeitar-se ao funcionamento da estrutura da língua escrita ou do pacto simbólico que ela supõe. A escrita alfabética pode constituir-se nesse campo em que o sujeito terá mais uma vez a chance de ordenar sua relação com os outros, com a palavra e linguagem. O trabalho pedagógico em torno de a escrita no Lugar de Vida não se confunde com o eixo da inclusão escolar. O fato de frequentar a escola pode promover a circulação e o laço social, porém a aquisição da escrita vai além e pode abrir para a criança uma possibilidade de enunciação em nome próprio, conforme se verá nesta vinhetta clínica relatada por Bastos (2012).

Tomás<sup>6</sup> é uma criança de nove anos com autismo que chegou ao Grupo da Escrita exibindo comportamentos “agressivos”: ao ser contraria-

<sup>5</sup> Cf. o desenvolvimento dessa tese freudiana em Pommier, G. (1993). *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: P. U.F.

<sup>6</sup> Nome fictício.

do, agitava-se e mordida a própria mão. Tinha sido “alfabetizado” na escola, mas de um modo muito peculiar: escrevia palavras soltas enchendo folhas e folhas e de modo incessante. Eram anúncios publicitários, fragmentos recolhidos sem ordem e sem sentido que não eram para os outros lerem. Por exemplo, caso um coordenador do grupo lesse o que ele escrevia, ficava nervoso e punha as mãos nos ouvidos. Norteados pela noção de que a intervenção com o autista deve ser oblíqua, pois não suporta a demanda que os outros lhe dirigem, os animadores do grupo deixavam canetas e papel à disposição das crianças, e quando Tomás iniciava sua escrita incessante, eles também escreviam a seu lado. Isso despertou sua curiosidade fazendo que se debruçasse para ver o que os outros escreviam. Aos poucos começaram a surgir palavras novas, recolhidas dos escritos dos participantes do grupo. Os nomes de alguns dos presentes apareceram pela primeira vez, especialmente os dos coordenadores que respeitavam firmemente sua escrita idiossincrática, bem como finalmente o seu próprio nome. A escrita incessante do início foi cedendo lugar, passando Tomás a interessar-se pela pintura, pelo violão e pelo computador. Tomás passou a estabelecer um laço mais consistente com os outros, parou de morder-se e de agitar-se. Surgiram também dizeres mais “singularizados” na escrita. Tomás começou, por exemplo, a escrever quando queria se endereçar aos coordenadores do grupo. Chegou, por exemplo, a escrever “computador” e, mais tarde, “ser querer computador” na tentativa de escrever “eu quero um computador” até que, finalmente, um dia, ele escreveu “Eu”, numa situação surpreendente e comemorada com júbilo pela equipe.

O Lugar de Vida estava recebendo nessa época a visita de um pesquisador francês. Sabendo que Tomás não falava, mas escrevia, ele optou por participar do Grupo da Escrita. Quando de seu ingresso, tomou de uma folha de papel e escreveu “*Je suis français*” [eu sou francês]. A coordenadora traduziu em voz alta. Tomás tomou então outra folha e escreveu: “Eu moro no Brasil”. Seguiu-se assim uma “conversa” entre o grupo e o colega que passou a ensinar palavras em francês para as crianças. Tomás permaneceu sentado, escutando a conversa, e depois de algum tempo escreveu: Peugeot, Renault, Citroën. Estava então feito o laço, tornado possível nesse primeiro momento graças à marca da diferença trazida por outra língua.

Tomás continuou progredindo. Passou a usar um caderno ao invés de folhas soltas, mostrando a marca do escolar na estruturação de sua produção e, em seguida de seu dizer próprio. Passou a sentar-se junto a outros, participando das atividades grupais propostas. Sua escrita inces-

sante deu lugar a produções mais organizadas. Surgiram, então, palavras contendo erros. Coisa que não acontecia no início quando copiava letras, ou seja, começaram a aparecer lapsos de linguagem na escrita considerados marcas de sujeito. Era nítido então o movimento de escrever e se escrever como sujeito. As palavras, que antes pareciam surgir soltas sob sua pena, parecendo que o dominavam não vindo para dizer algo, foram dando lugar a palavras endereçadas para serem escutadas por outros, começando por ele mesmo. Ao produzirem um efeito de comunicação, Tomás viveu o júbilo de ser ouvido sem que isso provocasse o efeito de invasão do qual sofria antes, podendo, assim, mais tarde falar. Evidentemente, estas mudanças de posição da criança no campo da palavra e da linguagem foram decisivas para poder se comportar como um aluno numa escola ordinária, o que por sua vez validou sua circulação social e, portanto, contribuiu para metabolizar o sofrimento psíquico próprio à exclusão.

## Conclusões

No marco do ideário atual da escola inclusiva, as crianças em situação de sofrimento psíquico como as crianças autistas e psicóticas, têm seu direito de ser escolarizadas em uma escola regular reconhecido. No entanto, para além das resistências à implantação de todo novo direito, a inclusão escolar revela ser não poucas vezes um fracasso para uma criança singular. Precisamente, a reflexão teórica e a experiência clínica animadas pelo LESI e o Lugar de Vida alertam para a necessidade de não ser negligenciado o desafio psíquico que representa a inclusão escolar para não poucas crianças ditas com necessidades educativas especiais. Nesse sentido, propõe um dispositivo batizado de Educação Terapêutica capaz de viabilizar as mudanças requeridas na posição da criança como sujeito no campo da palavra e da linguagem. O direito à inclusão escolar é de fato considerado como uma possibilidade de educativo-terapêutica a mais para uma criança sempre e quando for parte de um dispositivo mais amplo susceptível de integrar tratamento terapêutico e educação. Em suma, no conjunto, a inclusão tem a capacidade de promover mudanças subjetivas que por sua vez vêm a aumentar os benefícios que a criança pode vir a obter no usufruto de seu direito à escolarização.

## Referências

- Bastos, M. B. (2012). *Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Freud, S. (2006). Projecto de psicologia. In S. Freud. *Obras completas* (J. L. Etcheverry, trad., Vol. 1, pp. 323-441). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1950[1895]).
- Freud, S. (2006). Cinco conferências sobre psicanálisis. In S. Freud. *Obras completas* (J.L. Etcheverry, trad., Vol. 11, pp. 1-51). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1909).
- Freud, S. (2006). Prologo a August Aichhorn, *Verwahrlosste Jugend*. In S. Freud. *Obras completas* (J. L. Etcheverry, trad., Vol. 19, pp. 296-298). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabalho original publicado em 1925).
- Kupfer, M-C., Voltolini, R., & Pinto, F. S. C. N. (2010). O que uma criança pode fazer por outra. Sobre grupos terapêuticos de crianças. In M.C. Kupfer, & F. S. C. N. Pinto (orgs.), *Lugar de Vida, vinte anos depois* (pp. 97-112). São Paulo: Escuta.
- Kupfer, M-C. (2012). *Educação para o futuro* (4a ed.). São Paulo: Escuta.
- Lajonquiere, L. de (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Lajonquiere, L. de (2009). *Figuras do infantil. A psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes.
- Lier-Devito, F., & Earantes, L. (2011). *Faces da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras/FAESP.
- Merletti, C. K. I. (2012). *Escuta grupal de pais de crianças com problemas de desenvolvimento: uma proposta metodológica baseada na psicanálise*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Pommier, G. (1993). *Naissance et renaissance de l'écriture*. Paris: P.U.F.