

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIANA SICA

**A dialética estranho-familiar na inclusão do aluno autista
em escolas regulares**

São Paulo
2021

MARIANA SICA

**A dialética estranho-familiar na inclusão do aluno autista
em escolas regulares**

Versão Corrigida

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

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Orientador: Prof. Dr. Leandro de Lajonquière.

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sd Sica, Mariana
 A dialética estranho-familiar na inclusão do
 aluno autista em escolas regulares. / Mariana
 Sica; orientador Leandro de Lajonquiêre. -- São
 Paulo, 2021.
 142 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
 Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
 Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

 1. Estranho-familiar. 2. Autismo. 3. Transtorno
 do Espectro Autista . 4. Psicanálise. 5. Bonneuil.
 I. de Lajonquiêre, Leandro, orient. II. Título.

SICA, Mariana.

A dialética estranho-familiar na inclusão do aluno autista em escolas regulares.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Leandro de Lajonquière, meu orientador, por dar tanto testemunho da castração e nos empurrar a caminhar.

À Profa. Dra. Maria Cristina Kupfer, pelas contribuições cirúrgicas quando do exame de qualificação que marcaram os destinos desse trabalho e por fazer da “aposta no sujeito” um exercício de mestria.

Ao Prof. Dr. Daniel Revah, pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

Ao Prof. Dr. Eric Plaisance, pela generosidade que marca os grandes docentes.

À Prof. Dra. Monica Rahme, por ser nada menos do que uma inspiração.

Aos Profs. Marise Bastos e Douglas Batista pelas contribuições e questionamentos levantados e que foram importantes para os desenvolvimentos desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Rinaldo Voltolini, pelas contribuições ímpares quando da discussão deste trabalho, em nosso grupo de pesquisa.

A todos os colegas e amigos do Lepsi que contribuíram para minhas reflexões, indagações, ao longo desses três anos. E às amigas que trilhei nessa caminhada, em especial Carol Fanizzi, Elaine Mourão, Andressa Matos, Van Cezário e Josca Baroukh. Além de Luisa B., Gabi G. e Jana P., juntas na “largada”.

Aos amigos que me acompanham nessa vida, desde tanto tempo e que propiciaram um verdadeiro estofo de acolhida em tempos pandêmicos: Rafa, Drica, Rao, Ed, Ju Valente, Edu e Alice.

Às irmãs Luciana e Marina Sasao, por tamanha amizade e familiaridade. Ao Philippe, pelo carinho de sempre.

Aos amigos do Anglo e da Prefeitura de Osasco, tão fundamentais para meu caminhar.

A meus irmãos, Angelo e Victor, por dividirem comigo essa jornada existencial.

À minha mãe, Silvia, pela fortaleza.

Ao CNPq, pela bolsa concedida.

A meu pai, Eduardo, *in memoriam*,
por ter deixado marcas simbólicas
e pistas de um caminho a trilhar.

RESUMO

SICA, M. **A dialética estranho-familiar na inclusão do aluno autista em escolas regulares.**

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

A presente pesquisa aborda a temática da inclusão de crianças autistas em escolas regulares, a partir da psicanálise. Para tanto, é retomada, num primeiro momento, a noção de estranho-familiar cunhada por Freud, em 1919. Esse termo surge para designar tudo o que é da ordem de um retorno e causa a sensação de estranheza ou angústia, no sujeito, embora já tenha ocupado um lugar anteriormente familiar. Apontamos como a dialética do estranho-familiar é atualizada no laço professor-aluno autista, posto que quando há uma diferença de difícil identificação inicial, esta pode ser inquietante. Tal gramática culmina ou no acolhimento ou no rechaço do estranho-familiar, em suas formas imaginárias. Também pontuamos que a problemática do encontro inquietante com a diferença não é atual e esteve presente em outros momentos da história, desde o início dos processos de escolarização, onde a figuras imaginárias do estranho recaíam sobre outros públicos escolares, como os pobres, trazendo recortes dessa problemática tal como se deu na Europa e posteriormente no Brasil, sedimentando divisões e justificando retrocessos ou processos colonizatórios difíceis de serem transpostos. Com a atualidade dos tempos, outros públicos passam a ocupar esse lugar de “incluídos” nas escolas hoje, donde destacamos as crianças autistas ou com o diagnóstico TEA (Transtorno do Espectro Autista), que suscitam uma reatualização da inquietante estranheza no laço educativo. Refletimos ainda, que embora essas crianças possam reatualizar a dialética estranho-familiar junto aos educadores, isso não oferece necessariamente impedimentos para que haja uma operação de acolhimento dessa dialética do lado do educador. Para tanto, balizamos nossas reflexões a partir de psicanalistas, como Maleval (2017) que propõe um entendimento da aprendizagem do autista pela via do signo. Por fim, destacamos, de acordo com Mannoni (1973; 1979) e a experiência institucional de Bonneuil que toda experiência educativa suscita uma relação transferencial que evoca o estranho-familiar em maior ou menor grau e que na medida em que a instituição abre espaço à palavra, um processo de simbolização se instaura e o educador pode realizar o trabalho de acolhimento da dialética estranho-familiar (do aluno e de si).

Palavras-chave: Estranho-familiar. Autismo. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Psicanálise. Bonneuil.

ABSTRACT

SICA, M. **The uncanny dialectic in the inclusion of the autistic student in regular schools.** São Paulo, 2020. Master's Degree in Education – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

This research addresses the issue of the inclusion of autistic children in regular schools, from a psychoanalytic approach. To do so, it is taken up, at first, the notion of the uncanny coined by Freud in 1919. This term comes to designate all that is in the order of a return and cause a feeling of strangeness or distress, in the subject, although it has previously occupied a familiar place. Thus, we point out how the dialectic of the uncanny is updated in the autistic teacher-student bond, considering that when there is a difference of difficult initial identification, it can be disturbing. Such grammar culminates either in the welcoming or in the rejection of the uncanny, in its imaginary forms. We also point out that the matter of the disturbing encounter with the difference is not current and took place in other moments in history, since the beginning of schooling processes, in which the imaginary figures of the stranger fell on other school audiences, such as the poor, bringing up fragments of this problem as it happened in Europe, and after that in Brazil consolidating divisions and justifying setbacks or colonization processes that are difficult to overcome. With the current times, other publics start to occupy this place of the one “included” in schools today, within that we highlight children with autism or diagnosed with ASD (Autistic Spectrum Disorder), who update the disturbing strangeness of the educational bond. We consider that, although these children may update the uncanny dialectic with educators, it does not necessarily avoids an operation of welcoming this dialectic on the educator's side. For that, we base our reflections from psychoanalysts, such as Maleval (2017), who proposes an understanding of autistic learning via sign. Finally, we point out, according to Mannoni (1973; 1979) and Bonneuil's institutional experience, that every educational experience raises a transference relationship that evokes the repressed uncanny into a greater or lesser degree and as the institution opens space to the use of word, a symbolization process takes place and the educator can perform the work of welcoming the uncanny dialectic (of the student and of himself).

Key-words: Uncanny. Autism. Autism Spectrum Disorder (ASD). Psychoanalysis. Bonneuil

Sumário

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: O Estranho-familiar na Psicanálise e na Escola.....	15
1.1. Do Estranho-familiar ao Selvagem, Extraterrestre e Deficitário.....	22
CAPÍTULO 2: Um pouco de História	
2.1. Do Início dos Processos de Escolarização.....	28
2.2. Da Escolarização no Brasil.....	39
2.3) A dialética estranho-familiar nas relações de colonização eu-outro e o “Inclusivismo” escolar	49
CAPÍTULO 3: Autismo, Psicanálise e Inclusão.....	56
3.1. Esclarecendo o autismo a partir da psicanálise.....	61
3.2 Ilhas de Interesse no autismo: a linguagem pela via do Signo.....	72
CAPÍTULO 4 : E quanto ao educador?	88
4.1) Da Implicação ética no encontro com o outro: Maud Mannoni.....	91
4.2) “La vie c’est comme ça”: Bonneuil.....	106
4.3) “Toda criança é um ser de adoção”	114
Considerações Finais	123
Referências.....	133

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que o tema da chamada “diferença” anima os teóricos da educação. Se tomarmos o início dos processos de escolarização, desde as primeiras escolas na Idade Moderna, a problemática sempre girou em torno de quem poderia adentrar os muros da escola. Diante do aumento populacional nas grandes cidades, muitos defenderam, num primeiro momento, o fechamento desses mesmos muros, de forma a que apenas pequenas parcelas da população pudessem ter acesso à educação, via de regra, as mais ricas, de maneira a que não houvesse nenhum tipo de mistura e conseqüente apagamento das evidentes distinções de classe.

A história, entretanto, tomou o rumo contrário em várias partes do mundo e, hoje, temos um processo de escolarização mais ou menos acessível a todos. A questão é, mudam-se os tempos, mas a relação educativa entre um adulto e uma criança, assimétrica por excelência, sempre esbarra no impossível estrutural (atualizado de acordo com o imaginário da época). De toda forma, podemos fazer um recorte de alguns elementos que sempre se encontram presentes, e são constantemente reinscritos no cenário educativo.

Assim, partindo da psicanálise, nossa pesquisa se propõe a observar como, na medida em que novos públicos adentram o espaço escolar e as diferenças evidenciam-se, o operador psíquico *estranho-familiar* é evocado, fazendo com que aquilo que é tomado como uma diferença possa ou não ser acolhido na relação entre os sujeitos, reverberando também no discurso educativo.

Ora, se no passado, o público majoritário a evocar a dimensão inquietante do estranho, no discurso escolar, possa ter sido sobretudo o público de classes mais pobres, suscitando, por vezes, o rechaço na discursividade vigente; hoje em dia, podemos dizer que as formas imaginárias do estranho recaem majoritariamente sobre os alunos ditos “de inclusão” ou em “situação de inclusão”. Afinal, é relativamente recente o fim das escolas especiais que as apartavam do ambiente educacional comum (ANGELUCCI, 2002, SILVA, 2016). E esse fantasma ainda ronda os horizontes desse distinto público escolar.

Longe de traçarmos, portanto, qualquer comparação entre esses dois públicos, que são evidentemente distintos, o que nos interessa, e não pode deixar de ser mencionado sempre que tomamos contato com registros históricos, é o simples fato de que, em alguns aspectos, como veremos, a história parece se repetir no campo da educação (o que não é impedimento para que surjam novidades). Ou seja, não é incomum que um ou outro grupo tenha sido inicialmente

rechaçado da porta da escola para fora por um sem número de motivos. Com a parcela de crianças diagnosticadas com alguma deficiência, a história não foi tão diferente. Afinal, ser reconhecido como pessoa com deficiência na sociedade – devido a alguma diferença anatômica, sensorial, psíquica – era, no passado, sinônimo de “estigma” - termo cunhado por Goffman (1963/2019). Fato que justificou até bem pouco tempo na história a separação dessas crianças das escolas comuns. Entretanto, hoje em dia, essas mesmas crianças já frequentam ou podem frequentar o meio escolar ainda que sob a insígnia “de inclusão”¹.

Em outras palavras, vemos ao longo do tempo, uma ampliação dos muros das escolas para novos públicos que, por um motivo ou por outro, antes não as frequentavam. O que não significa dizer que, uma vez do lado de dentro, deixassem de ocupar, ocasionalmente, o lugar de “excluídos do interior”, para lembrarmos a clássica expressão de Bourdieu & Champagne (1997), retomada por Lajonquière (2020) para se referir ao novo público atualmente chamado “de inclusão” nas escolas. Não à toa, no contexto de sua criação, os autores se referissem às crianças de classes populares após começarem a frequentar escolas comuns² e, já no segundo caso, às crianças com laudos, que hoje também frequentam as escolas comuns:

Nesse contexto, os “incluídos”, por quaisquer que sejam as razões, tornam-se os “excluídos do interior” da experiência escolar. Pareceria ser esse o preço a ser pago pela tolerância da “diferença” no cenário escolar. (LAJONQUIÈRE, 2020, p. 40).

¹ Aqui, cabe ressaltar que o termo “estigma”, como juízo de valor, talvez fosse mais associado ao diagnóstico de autismo até meados da década de 90, diferentemente dos dias atuais onde já temos uma proliferação maior deste diagnóstico, bem como uma maior entrada dessas crianças no cenário escolar comum, porém não deixa de ser importante lembrarmos tal fato.

² No contexto da democratização do ensino, na França, após a década de 50. Com a entrada de todas as crianças e jovens no Colégio Único francês, com diferentes situações econômicas e/ou sociais. Alguns grupos encontraram forte segregação interna, gerando uma situação de exclusão no interior mesmo da escola. Para lembrarmos um pouco a letra desse texto emblemático: “A Escola exclui, como sempre, mas ela exclui de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997, p. 485)

E é com respeito a esse público dito “de inclusão” hoje que destacamos as crianças com o chamado TEA (Transtorno do Espectro Autista), recentemente reconhecidas socialmente como pertencentes ao grupo de crianças com deficiência³. Crianças que, por mais que hoje em dia circulem por direito no ambiente escolar, não poucas vezes, ocupam um lugar de exceção em relação às outras crianças, posto que não se posicionam no discurso neste lugar *familiar* no laço com o adulto (professor, educador).

É aqui que começamos a entrar em nossas reflexões, considerando que já não se pode mais deixar de defender abertamente a livre circulação no meio social - incluindo o escolar - de nenhum segmento populacional, ou de nenhuma pessoa com tal ou qual característica ou sintoma; fato é que os adultos (educadores) e as próprias crianças “com diagnósticos” agora têm a missão de suportarem-se uns aos outros no contexto educativo, sustentando, muitas vezes, uma proximidade um tanto inquietante.

Mais ainda, podemos considerar que, uma vez pisando no chão da escola, em nada temos a garantia de que uma criança tirará imediato proveito dessa situação. Os inúmeros trabalhos nesta área pontuam que não é sem esforço mútuo - tanto de educadores quanto das próprias crianças - que essas experiências possam ser bem-sucedidas. O que não significa dizer, contudo, que devamos voltar às situações anteriores.

Assim, há algum tempo, a psicanálise saiu dos consultórios e vem se caracterizando como um discurso que pensa, reflete e indaga questões relativas à educação, além de muitas vezes atravessá-las e ser atravessada por elas. Dessa forma, nossa pesquisa parte da questão: **considerando que a psicanálise tem possibilitado ler as vicissitudes do laço educativo com crianças diagnosticadas com o chamado TEA nos últimos anos, que efeitos o encontro do educador com essas crianças opera sobre sua própria implicação subjetiva?**

Dessa forma, nosso percurso se organiza em três eixos. Primeiramente, para nossa empreitada, trazemos, portanto, do interior da teoria psicanalítica, a noção de *estranho-familiar*, a partir da obra de Freud, de 1919. Partindo da premissa de que a relação com o *outro* é também uma

³ Formalmente, para efeitos legais, aqui no Brasil, desde a Lei 12.764/2012, que institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Informalmente, talvez desde sempre, embora não gozassem de direitos legais que hoje já podem gozar.

relação com *si*, procuramos localizar como esse operador conceitual atua no laço adulto-criança no cotidiano escolar. E ainda, que reverberações imaginárias são passíveis de se refletir a partir dessa noção, no passado e nos dias atuais.

Passamos, assim, por um aporte histórico relativo ao recorte do início de determinados períodos de escolarização. E, para tanto, referente ao cenário europeu, nos apoiaremos nos registros históricos aportados sobretudo por Manacorda (1992), Cambi (1999) e, no que tange ao enfoque nas sutis diferenças de escolarização relativo às diferenças de classes sociais, Petitat (1994), que traz uma acurada análise desse processo. Com relação ao cenário brasileiro, apoiamo-nos, sobretudo, em Saviani (2007/2013) e Souza (1998). Salientando que neste primeiro momento de nossa pesquisa, buscamos encontrar reverberações discursivas desses encontros inquietantes que, não poucas vezes, operaram a formação de mitos e construção de figuras imaginárias do estranho no outro, em diferentes épocas e contextos. Ora causando, ora sendo consequência de processos de rechaço ou recusa identificatória.

Em seguida, em nosso segundo capítulo, retomamos a teoria psicanalítica para pensar o acolhimento escolar de crianças que, hoje em dia, ocupam o lugar nas escolas sob a insígnia “de inclusão”, e que se posicionam nesse local vazio do “diferente”, sempre atualizado ao longo da história, evocando, portanto, a dialética psíquica do *estranho-familiar*. Nesse sentido, recortamos as que portam o moderno diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, considerado bastante amplo e abrangente. E, no intuito de esboçarmos uma compreensão pela via psicanalítica, que mantém a terminologia diagnóstica de “autismo”, afastando-se da nosografia psiquiátrica, passamos por autores como Crespim (2010), Kupfer (2000; 2007; 2017), bem como Lasnik (2000;2010), Jerusalinsky (1993; 2015) e Volnovich (1991). Destacamos, ainda, no interior desse quadro, as peculiaridades pouco comuns dessas crianças de se situarem na linguagem, a partir de autores como Maleval (2017), que propõe um entendimento do autismo pela via do signo. Procuramos dessa forma, estabelecer uma leitura de quais entradas possíveis os educadores vêm encontrando para tornar aquilo que, à primeira vista, possa ser tomado como tão *estranho* em *familiar*, a partir de relatos de professores retirados da literatura, no intuito de esboçar outras formas de dialetização do estranho-familiar na relação do educador com esses alunos.

Por fim, no terceiro capítulo, retomamos a questão da dialética estranho-familiar, para pensar também o fato de que o educador pode se posicionar ante uma criança com autismo de maneira implicada, sem reforçar mitos que (re)alimentem a recusa do estranho na relação educativa. Sustentando que, tomar essa criança como aluno, tem a ver com um movimento de adoção simbólica, e que, portanto, não deixa de ter reverberações sobre sua própria implicação subjetiva na cena educativa. E, para tanto, apoiamos-nos em autores no interior do campo psicanalítico, sobretudo Maud Mannoni, resgatando um pouco de suas reflexões a partir da fundação da Escola Experimental de *Bonneuil-sur-Marne*, lugar de acolhida e de passagem a essas crianças que, muitas vezes, não encontravam lugar nas escolas comuns, e que também apresentava uma proposta institucional de livre circulação da palavra para o educador, o que se mostra decisivo para a movimentação da dialética estranho-familiar no laço educativo com a criança. Cabe pontuar que as traduções dos textos originais são de minha responsabilidade.

Uma vez estabelecidos os principais eixos que compõem as reflexões a serem desenvolvidas em nossa pesquisa, de cunho bibliográfico, faremos assim um desdobramento de nossas primeiras indagações e que motivaram o desenvolvimento desta dissertação, cujo fio condutor se inicia e se desdobra em torno da noção freudiana do estranho-familiar, orientadora de todo o desenvolvimento de nossa reflexão. Tais indagações, cabe pontuar, começaram a surgir desde meu percurso de trabalho, como psicóloga, tendo atuado primeiramente em escolas particulares, bem como posteriormente na rede pública de ensino. Além da passagem por estágios, tanto na instituição Lugar de Vida (localizada em São Paulo), ainda na graduação e, posteriormente, na Escola de *Bonneuil* (localizada na França). E, a partir dessas distintas experiências, pude perceber algumas maneiras diversas de refletir acerca da problemática inclusiva e que se encontram aqui presentes, ora como figura, ora como fundo, estruturando as reflexões tematizadas nesta pesquisa. Dessa forma, esperamos poder contribuir um pouco mais para esse amplo debate, balizando nosso pensamento a partir da psicanálise e procurando talvez somar a outros estudos e reflexões nessa direção.

Capítulo 1: O Estranho-familiar na Psicanálise e na Escola

Para darmos início ao delineamento de nossa questão, partiremos inicialmente de Freud, e sua noção de *estranho-familiar*, no texto de 1919, no intuito de compreender como se dá esse encontro entre o adulto e essas crianças “não tão comuns como as outras” (Lajonquière, 2018), comentados por autores que também refletem dentro dessa mesma temática. Partindo do interior da psicanálise, mas também de fora dela, consideramos que esse termo é um operador conceitual que nos permite ler um dado fenômeno, podendo ser utilizado em diversos contextos, uma vez que trata de uma dinâmica inconsciente que é estrutural na constituição do psiquismo. Em nosso recorte, isto é, no interior do campo da educação, a partir da psicanálise, trataremos de abordá-lo para o entendimento da relação adulto-criança, provocada pela diferença (desproporção) geracional.

Convém lembrar que o termo original *Das Unheimliche* sofreu diversas traduções, nos diferentes países que aportaram a obra freudiana: *The Uncanny* (Inglês), *Lo siniestro* (Espanhol), *L'inquiétant* (Francês), enfim. Recentemente, tivemos no Brasil a tradução, pela editora Autêntica, do termo *Unheimlich* por *Infamiliar*. Porém, por uma questão cultural, e talvez mais habitual, no meio psicanalítico brasileiro, a tradução mais corrente e “popular” continue sendo o *Estranho* (da Editora Imago) ou *Inquietante* (Editora Cia. das Letras). Para a presente pesquisa, optamos pela alternância entre essas duas últimas traduções, considerando, porém, que, até o momento, nenhuma das traduções do termo *Unheimliche* para o português seja capaz de abarcar tudo o que a palavra alemã porta, a saber, que ela contém, tanto a noção de *estranho*, quanto de *familiar*, e não apenas uma ou outra. Dessa forma, ao longo de nossa pesquisa, é comum que necessitemos, por vezes, fazer uso do termo “estranho-familiar” para uma melhor precisão de sentido.

Assim, nesse texto paradigmático, Freud (1919) procura compreender o que está por trás daquilo que muitas vezes sentimos como estranho (inquietante, desconfortável) quando na presença de algo, alguém ou alguma vivência. Indicando que, ao nos aproximarmos daquilo que de fato nos causa estranheza, muitas vezes, percebemos que se trata nada mais do que o recalque de algo outrora bastante familiar. Tomando a análise da origem do conceito *Unheimlich*, aponta

Freud: “o inquietante [*Unheimlich*] é, também nesse caso, o que fora outrora familiar [*heimlich*], velho conhecido. O sufixo *un*, nessa palavra, é a marca da repressão.” (p. 365; s.i.c.).

Dessa forma, Freud irá diferenciar, a partir de textos literários e relatos de análise ou experiências, dois tipos principais de situações sentidas como estranhas ou inquietantes: a primeira diz respeito àquelas provenientes de antigas crenças primitivas *superadas*, que extrapolam a barreira do recalque e causam profunda angústia quando vivenciadas. Como exemplo, ele irá citar o animismo, a magia, a feitiçaria, a onipotência dos pensamentos, a relação com a morte e seu retorno, e a repetição não intencional.

O efeito inquietante é fácil e frequentemente atingido quando a fronteira entre a fantasia e a realidade é apagada, quando nos vem ao encontro algo real que até então víamos como fantástico, quando um símbolo toma a função e o significado plenos do simbolizado e assim por diante. (FREUD, 1919, p. 364)

Fato que não está necessariamente presente na literatura mágica, das fábulas, por exemplo, uma vez que, nesse tipo de literatura, a questão da realidade já é subvertida desde o princípio, assim:

Para que surja o sentimento inquietante é necessário, como sabemos, um conflito de julgamento sobre a possibilidade de aquilo superado e não mais digno de fé ser mesmo real, uma questão simplesmente eliminada pelos pressupostos do mundo das fábulas. (Idem, p. 372)

Já o segundo tipo de situação inquietante e também mais raro, segundo ele, seriam aquelas provenientes de complexos infantis recalcados, relativos ao complexo de castração ou fantasias relacionadas ao ventre materno. Ele cita como exemplo, a sensação de estranhamento diante do silêncio, solidão e da escuridão - que remetem ao afeto do desamparo. Em ambos os casos, o efeito de estranhamento se daria pelo simples fato de esses mesmos complexos serem reavivados, como na fantasia - temerosa, para muitos - de ser enterrado vivo - sendo a terra, no caso, a substituição *na fantasia* do ventre materno. Assim, temos que, para Freud (1919, p. 371):

O inquietante das vivências produz-se quando complexos infantis *reprimidos* são novamente avivados, ou quando crenças primitivas superadas parecem novamente confirmadas.

Cabe destacar que a diferenciação entre esses dois tipos de situações inquietantes é, segundo Freud, bastante intercambiável e muitas vezes esses limites chegam a se apagar (idem, p. 371). O que se precipita, portanto, da análise desse texto de Freud, é a tênue linha que separa a vivência tida como estranha com algo da ordem do infantil, ou que remete o sujeito a uma situação já vivenciada, sobretudo na infância, quando a fronteira do pensamento com a realidade é tanto mais esfumada, isto é, momento em que impera o princípio do prazer, antes do atravessamento do Complexo de Édipo e do estabelecimento da instância superegóica.

Mais ainda, já está contida na noção do *estranho-familiar* a ideia de “retorno do mesmo”, como nos apontam Roudinesco & Plon (1998, p. 487). Ideia que conversa com a de *compulsão à repetição*, posteriormente formulada por Freud em *Além do Princípio do Prazer* (1920), e estaria, portanto, a serviço da pulsão de morte. Assim, podemos dizer que se se trata, portanto, de uma inquietação relativa a algo da ordem de um *retorno* de um material inconsciente, causando angústia, mal-estar ou sofrimento.

Outro aspecto mencionado por Freud, e que merece ser aqui destacado, como gerador de desconforto, trata da loucura:

O efeito inquietante da epilepsia e da loucura tem a mesma origem. Os leigos veem nelas a manifestação de forças que não suspeitavam existir no seu próximo, mas que sentem obscuramente mover-se em cantos remotos de sua própria personalidade. (FREUD, 1919, p. 363)

Assim, para Freud, “o inquietante é aquela espécie de objeto assustador que remonta ao que é há muito conhecido, ao bastante familiar”. (Idem, p. 331). Se pensarmos que, em alguns casos, o inquietante também pode ser projetado para fora do eu, sobre um *outro*, esse outro, logo em seguida, deve ser distanciado de mim - (des)identificado - e passa a ser um *outro* diferente e distante de mim e, portanto, objeto depositário de todas as minhas projeções. Capaz, então, de representar tudo aquilo de estranho que outrora habitou meu pensamento, mas que se encontrava recalcado.

Podemos concluir que essa compreensão do estranho-familiar nos remete ao âmago de toda e qualquer noção identitária, bem como de tudo aquilo que precisou ser recalçado para que uma unicidade ocorra, pois o que funda a humanidade - bem como a neurose e a religião - é a operação do recalque. Ou ainda, a defesa de uma parte de si mesmo perante um buraco no simbólico. Essa operação de defesa aliás, fora posteriormente bem explicitada por Lacan em sua tese de doutorado (1932), onde aponta o caráter paranoico como mecanismo por excelência de formação do Eu.

O que nos cabe ressaltar, porém, trata do fato de que o recalque é a operação psíquica primordial da constituição do Eu e da castração. Toda a relação com o simbólico exige do Eu uma espécie de escolha inconsciente, para se sujeitar à ordem das coisas - o Eu constitui-se a partir da negação de uma falta, um “buraco”, um não-sentido, ou algo que não se pode nomear, mas que o impulsiona a contornar. Mais ainda, como afirmou Lacan (1955-1956), “o que chamamos nosso eu é uma certa imagem que temos de nós, que nos dá uma miragem, de totalidade sem dúvida” (p. 281).

Assim, não seria a primeira vez que Freud apontaria a tese do recalque como condição estrutural para a constituição psíquica do Eu. Ele já havia demonstrado tal ideia no texto *Introdução ao Narcisismo*, de 1914, fato que irá ser revisto e comentado ao longo de praticamente toda a sua obra, mas esse é o momento inaugural de uma teorização mais bem acabada sobre o Eu.

Em 1915, no texto *O Inconsciente*, Freud vai arguir que o mecanismo do recalque estará a serviço do Princípio de Realidade, e tende a uma solução de compromisso entre este e o Princípio do Prazer. Em outras palavras, uma forma de descarregar um afeto – ligado a um representante ideativo ou um desejo proibido, que não possa acessar a consciência sem que isso provoque angústia, podendo vir mascarado em uma ideia ou representante substituto (via condensação ou deslocamento). Ainda, segundo Freud, esse mecanismo dinâmico se apresentaria tanto nas histerias de angústia (fobias), quanto na neurose obsessiva e histeria de conversão (histeria propriamente dita). Em outras palavras, compreende-se que o recalque é uma das formas de lidar com “uma racionalização do desenvolvimento de angústia que não se podia inibir” (Freud, 1915, p. 122).

Vemos, portanto, que o recalque é uma das maneiras que o Eu possui de mascarar a própria angústia, atribuindo-a a um objeto externo ou algo não reconhecido como vindo de si mesmo (idem, p. 124). Já nesse texto, ele irá dizer que uma das versões mais bem acabadas dessa operação de

recalque diz respeito ao mecanismo de negação: “a negação é um substituto da repressão⁴ em nível mais alto” (idem, 127).

Posteriormente, Freud (1925) irá afirmar que, por meio de uma negação, é possível “acessar” o material recalado (idem). Mais ainda, esse material pode sofrer o efeito do intelecto do Eu (juízo), a serviço da economia pulsional, que seleciona aquilo (ideia, pensamento, etc), isto é, o conteúdo que vai ser aceito ou não:

O estudo do juízo nos permite, quiçá pela primeira vez, vislumbrar a gênese de uma função intelectual, a partir do jogo dos impulsos instintuais primários. *Julgar é uma continuação coerente da inclusão no Eu ou expulsão do Eu*, que originalmente se dava conforme o princípio do prazer. Sua polaridade parece corresponder à oposição dos dois grupos de instintos que supomos. A afirmação - como substituto da união - pertence ao Eros, a negação - sucessora da expulsão - ao instinto de destruição. (FREUD, 1925, p. 281, grifo nosso).

Dessa forma, já naquela época, Freud nos ensinava que a questão do estranho-familiar em todas as suas variações, precipita-se quando nos deparamos com uma situação, imagem, duplo, vivência, ou ideia *outrora bastante familiar*, isto é, recalada, mas que, ao romper a barreira do recalque, é sentida em todo o seu *real* e, portanto, como não pertencente ao Eu - fato que vem precisamente a causar o estranhamento. E por efeito de juízo, o conteúdo será ou não acolhido pelo Eu, e até mesmo projetado no *outro*. Como afirma Freud (1915, p. 106): “A experiência mostra que sabemos interpretar nos outros, isto é, integrar no seu contexto anímico os mesmos atos a que negamos reconhecimento psíquico em nossa própria pessoa”.

Cabe destacar ainda que, no texto de 1919, Freud aponta que há uma associação entre a noção de estranhamento (na linhagem do que é desconfortável), com o que é familiar (agradável), ou seja, o que é apontado por Freud a partir do operador conceitual do estranho-familiar é o fator de *ambiguidade* (BARTIJOTTO, 2018). A partir da análise semântica da palavra *Unheimliche*,

⁴ Lembramos que na tradução utilizada (Cia Das Letras), que segue a mesma lógica das traduções inglesas anteriores, a palavra “repressão” refere-se a recalque.

Freud (1919, p. 340) irá observar que, a sua raiz, “*heimlich* é uma palavra que desenvolve seu significado na direção da ambiguidade, até afinal coincidir com o seu oposto”.

Assim, destacamos, conforme aponta Bartijotto (2018, p. 36):

O unheimlich é o retorno do recalcado que pode vir sob a forma de negação - não é familiar – ou com a imposição de sentidos fornecidos pelo outro ou, ainda, pela ideologia. Pode retornar também como uma forma de ameaça, momento em que o sujeito se depara com a seguinte formulação: ou eu ou ele, não há lugar para nós dois. Nesse sentido, podemos considerar que a posição especular do sujeito (...) situa o outro como rival num primeiro momento, uma imagem que ameaça sua posição subjetiva, essa ameaça por efeito gera agressividade e violência ao outro (a imagem de si mesmo).

Dessa forma, podemos dizer que, entrar em ressonância com o estranho em qualquer universo, inclusive o escolar, depende, em grande medida, da neurose de cada um, ou seja, da maneira como se articula, no interior da fantasia do sujeito, a relação eu-outro, evocando a dialetização do estranho-familiar. De acordo com Lajonquière (2010), toda relação adulto-criança, onde esteja implicada uma educação, evoca essa dimensão de estranhamento, ou na sua variação, estrangeirice. Uma vez que recoloca o adulto frente à castração, ao resto infantil que retorna na cena educativa. Resto que aponta para toda falta - o que não se foi, a criança idealizada que não vingou - mas que se atualiza quando diante de uma criança real.

Há duas formas, sucintamente falando, de se lidar com essa falta: reconciliando-se com ela (isto é, acolhendo o estranho, via retorno do recalcado) ou tamponando-a na tentativa de restituir imaginariamente aquela criança ideal. Uma vez que o adulto não é mais essa sonhada criança, quem irá “sofrer” as consequências dessa escolha do adulto, que é inconsciente, é a criança real, de carne e osso, diante dele na cena educativa, em nossas mundanas escolas. Lembremos também do apontamento de Freud (1919) de que o estranho guarda íntima relação, tanto com a castração (p. 346), quanto com o infantil (p. 349).

Agora, atravessemos a fronteira para o lado das crianças. Qualquer pessoa que pise no chão de uma escola irá reparar algo óbvio: as crianças são extremamente diferentes. Por estarem, cada uma a sua maneira, tomadas no simbólico de uma forma singular, como nos lembra a psicanálise, portanto, possuem ritmos, estilos, gostos e interesses os mais diversos. E há ainda aquelas que se

diferenciam em grande medida, devido a diferenças subjetivas, estruturais, que as podem impedir, por exemplo, de transitar no universo escolar de uma forma mais ou menos comum, ou de interessar-se pelo que atija a curiosidade da maioria, por exemplo. Falamos das crianças com algum grau de autismo, ou, para usar um termo utilizado mais recentemente, oriundo da psiquiatria: Transtorno do Espectro Autista.

Por hora, é preciso fazer antes um apontamento do que pode vir a significar a recusa do estranho-familiar na relação com o outro. E considerando que nossa pesquisa aborda o que se passa no universo escolar, lugar propício para o reconhecimento da diferença geracional, sobretudo entre professor-aluno - isso se faz importante.

1. 1. Do estranho ao Selvagem, Extraterrestre e Deficitário.

Até aqui, vimos como funciona o mecanismo psíquico de recalque de uma parte do Eu, com Freud. Esse movimento corresponde à dialética estranho/familiar: algo que pode ou não, retornar e, nesse caso, ser ou não posteriormente acolhido pelo próprio Eu. Quando há o acolhimento, dizemos que o que era então estranho, passa a ser familiar. Porém, quando isso não ocorre, o estranho pode ser então transformado em objeto de recusa - podendo ser negado, projetado, nomeado ou mesmo construído.

Portanto, refletir sobre a questão do estranho-familiar nos remete a tratar da dialética: recusa/aceitação, rechaço/acolhimento. Também essa temática se confunde muitas vezes com a do estrangeiro, aquele cuja figura reúne tanto o aspecto estranho, quanto familiar, isto é, alguém de quem podemos esperar desde que nos conte sua história “aportando” algo ao Eu, como também que nos “invada” e nos retire de nossa casa - a expressão máxima encarnada disso nos dias atuais trata da problemática dos refugiados em várias partes do mundo⁵. É nesse lugar também que muitas vezes o bebê é recebido em uma família.

Cabe pontuar que, ao discutir sobre o estrangeiro, Derrida (2003) relembra duas tradições diferentes - a partir da leitura de Benveniste: enquanto na tradição grega, a palavra *ksénos* se refere a estrangeiro; no latim, o mesmo pode ser representado pela palavra *hostis*, que se refere tanto a hóspede, quanto a inimigo.

É interessante o fato de que na tradição grega, *ksénos* pressupõe um ethos, bem como uma moralidade, um reconhecimento da figura do estrangeiro no seio de um indivíduo ou sociedade hospedeira. Mostra que, para acolher (dar hospitalidade), é necessário conhecer, tornar familiar - fazer a interpelação: *quem és?* Sem esse giro, o estrangeiro também será recusado - tornando-se *hostis*. Dificilmente era concedida hospitalidade a um “outro absoluto”, de quem nada se sabia e

⁵ De origem, em sua maioria de países do Oriente Médio e Africanos, famílias fugidas de guerras, conflitos locais, da miséria e da pobreza, sendo muitas vezes hostilizadas nos países onde tentam se estabelecer, quando não mortos. Em muito poucos países existem programas oficiais de acolhimento. A esse respeito, conferir a tese de Doutorado de Juliana Bartijotto: “Nós e os outros: a repetição da inquietante estranheza”. USP, Ribeirão Preto: 2018.

que portanto não era reconhecido sequer pelo significante estrangeiro. De acordo com Derrida (2003, p. 49):

Não há hospitalidade, no sentido clássico, sem soberania de si para consigo, mas, como também não há hospitalidade sem finitude, a soberania só pode ser exercida filtrando-se, escolhendo-se, portanto, excluindo-se e praticando-se violência. A injustiça, uma certa injustiça, e mesmo um certo perjúrio logo começam a partir do limiar do direito à hospitalidade”.

Essa breve passagem se aproxima e ilustra de certa forma a função de juízo do Eu, pontuado por Freud, que abordamos anteriormente. O que cabe destacar, neste momento, é o simples fato de que, na maior parte das vezes em que é tratada a questão do estranho / estrangeiro, é necessário fazer observação àquilo que é da ordem do recalque e retorno no Eu, das formas imaginárias do estranho-familiar. Posto que é no Eu que se realiza o juízo inconsciente, sempre atuante.

Essa temática é intrínseca e estruturante de toda a relação eu-outro, atualizada em muitos âmbitos da vida cotidiana; e, na família e escola, não é diferente. Como afirma Lajonquière (2010), todo bebê que chega ao seio familiar ocupa inicialmente essa posição estrangeira, pelo fato de evocar nos pais uma certa posição subjetiva já há muito recalçada:

A chegada do recém-nascido ao mundo adulto feito familiar é revestida de inquietante estrangeiridade uma vez que anima o retorno inesperado da condição *infantil*, supostamente ultrapassada pelos adultos de plantão (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 205).

Isso ocorre, pois, um adulto se localiza subjetivamente perante o Outro de maneira distinta da posição de uma criança. Toda a prematuridade do bebê: choro e sono nas horas inapropriadas, relação auto erótica com o próprio corpo “sem vergonha” da opinião alheia, dentre uma série de outros fatores, que mais parecem uma desadaptação infantil total ao meio social, remetem os adultos ao desconforto ou êxtase de um dia já terem ocupado esse lugar. “Esse outro que não (se)

foi é objeto de recalque e de retorno e, assim, torna-se nosso estranho-familiar. É o infantil que nos habita, depois da infância, para todo o sempre”. (Idem, p. 207).

Tudo vai bem se os pais conseguem acolher esse retorno. Mas as coisas “vão mal” quando os pais não se reconhecem ou não reconhecem a estrangeirice evocada pelo bebê, o que pode causar a sensação inquietante e um desconhecimento mútuo: de estrangeiro (lugar de associação imaginária do estranho-familiar), o bebê pode passar a ocupar o lugar de selvagem ou extraterrestre, nas quais “o caráter inquietante da estrangeiridade infantil acaba se deslizando até virar uma estranheza de impossível reconhecimento ou metáfora” (Idem, p. 206). Podemos pensar que nem todo adulto aguenta que a criança o surpreenda, retornando-lhe em espelho seu próprio estranho, e em certos casos, tenta se desvencilhar da criança – e há várias formas de se fazer isso.

Cabe pontuar que, a partir daí temos terreno para um possível surgimento de entraves na constituição subjetiva da criança, uma vez que ela precisará “contornar” esse curto circuito na dialética do reconhecimento parental - suporte do Outro. Também é importante pontuar que o desenvolvimento ou não desses possíveis entraves diz respeito não apenas às fantasias parentais, como também à maneira como o bebê “lê” a demanda dos pais - seus Outros Primordiais.

Dessa forma, uma vez posicionado como selvagem ou extraterrestre, a criança terá o tratamento que se destinam a essas duas entidades: ao selvagem ou bem se aniquila ou se domestica, ao extraterrestre, esses realmente “vêm” de outro planeta - não falam nossa língua, sequer podem ser espelho de nossa imagem. Em boa parte das vezes, cabe observar, o que se busca é uma boa distância.

Cabe destacar também que a esse não-reconhecimento de sua parte infantil todo adulto está sujeito frente a uma criança. E nas escolas não é diferente. Ele diz de uma espécie de dificuldade (recusa inconsciente) do adulto em poder investir narcisicamente a criança, em reconhecer e reconhecer-se no seu gesto, sobretudo naquela que *lhe* incomoda. Assim como na família, diferentes serão as possibilidades de acolhimento a esse mal-estar presentificado pela criança, nas escolas.

Fanizzi (2017) faz esta advertência, sublinhando o fato de, hoje em dia, o discurso médico científico estar dando escopo para, cada vez mais, o surgimento de versões psicopatológicas para o rechaço do estranho-familiar, quando ele ocorre. Se antes o tensionamento da diferença na relação

adulto-criança era tomado na dimensão imaginária da criança “problema”, a quem faltava limite, educação, broncas, etc, hoje, cada vez mais, o discurso medicalizante vem redimensionando a relação do adulto com a criança, no sentido de uma nosografização do mal-estar e evitação das dificuldades inerentes ao processo educativo.

Isso se torna ainda mais evidente quando falamos de crianças com tendência a entaves na constituição psíquica, com algum traço idiossincrático ou característica que propicie a um posicionamento nesses lugares imaginários, seja do selvagem, do extraterrestre ou, talvez possamos dizer, do “deficitário”: portador de um *déficit*, *transtorno* ou *deficiência*. Embora tais terminologias não sejam tecnicamente equivalentes, é relativamente comum na cultura e no discurso, que sejam metonimicamente intercambiáveis. Destacamos, portanto, a figura do deficitário como uma das formas imaginárias do rechaço do estranho privilegiadas no cenário escolar.

Bernardino (2007, s/p.), destaca, a esse respeito, como muitas vezes o diferente é reconhecido “pela sua diferença que causa estranheza e impede de reconhecê-lo como semelhante” de forma que, para o adulto, “a relação com o íntimo recalcado da castração produz uma tendência ao afastamento disso que pode remeter a esse insuportável” (idem, *ibidem*)⁶.

Não tardará para que, a partir do reposicionamento do lugar da criança, ela passe a receber também *tratamento sob medida*. Mas que medida? Nem a mais nem a menos, mas aquela a que corresponda “sua” diferença, que melhor atenda a “sua” necessidade. Cujas fontes, de preferência, seja validada cientificamente por um terceiro - o especialista, o médico, a ciência, etc. - qualquer um que não seja o próprio adulto que educa, para *evitar* qualquer erro, pois “desde então estamos cada vez mais crentes de que a técnica nos salvará do mal-estar” (Guarido, 2015, p. 309). Porém, adverte Bernardino (2007):

isso obstaculiza um verdadeiro encontro com o sujeito que aparece como diferente, esvazia sua subjetividade, afasta-o de um lugar de desejo, de singularidade, de complexidade, reduzindo-o e aprisionando-o no atributo que

⁶ Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000100004&lng=pt&nrm=iso

marca a sua diferença: é o “deficiente mental”, é o “síndrome de Down”. Como se não fosse necessário saber mais sobre ele, como se não houvesse mais para saber.

Assim, talvez estejamos vivenciando de fato um momento *sui generis* na contemporaneidade, no qual precisamos ter atenção a dois fatores. O primeiro, diz de uma captura por um discurso médico-pedagógico, que desde a chegada do DSM III, na década de 70, (GUARIDO, 2015) vem fazendo presença marcante no interior da instituição escolar e familiar, onde toda a dificuldade da criança pode ser rapidamente diagnosticada - algo que embasa o justificacionismo técnico-científico que dá escopo à fuga, ou retirada de cena do desejo adulto no ato educativo. Tal movimento converte o mal-estar e a desproporção geracional (ZELMANOVICH, 2014) inerente à cena educativa (estranho-familiar) em um objeto que demanda aniquilação (selvagem, extraterrestre), pasteurização (medicalização) ou reeducação (deficitário), de preferência neuropsicopedagógica⁷. Nesse contexto cultural, crescem em demasia as chances de uma criança ser diagnosticada. Algo que diz muito mais do fantasma do autismo oriundo da fantasia dos pais e educadores; não à toa, para Lajonquière (2018) vivemos “tempos de autismo”⁸. Em outras palavras, enquanto o adulto “mira” o autismo, ou seja, seu próprio fantasma, acerta na criança real - *na mosca*. A criança pode responder a isso ou bem identificando-se à demanda do adulto, ou escapando com os recursos psíquicos que conseguir mobilizar para tal.

O segundo fator, e mais delicado talvez, trata do fato de, somado ao movimento descrito acima, ou apesar dele, existirem crianças autistas. Crianças que, hoje em dia - felizmente - já transitam por direito no universo escolar e não mais em instituições asilares. Elas estão igualmente sujeitas à recusa do desejo educativo por parte do adulto - à encarnação de todo tipo de figura imaginária da fantasia do adulto, e também respondem a isso, a seu modo. Crianças que já tendem a entrar por si só na posição de objeto, entregarem-se ao próprio gozo de repetição, ou vivenciarem

⁷ Faz-se alusão aqui aos inúmeros encaminhamentos de crianças - com os mais variados diagnósticos - para submeter-se à exaustiva rotina de exercícios neuropsicopedagógicos. Qualquer um que tenha alguma vez trabalhado em alguma escola particular de classe média alta já deve ter visto ou ouvido falar sobre isso, pois trata-se de um dos protocolos mais comuns de encaminhamento.

⁸ Talvez por isso tenham utilizado oficialmente o termo “espectro” p/ designá-lo, pois constitui-se como um verdadeiro “fantasma” no discurso educacional moderno.

a demanda adulta como intrusiva (Kupfer, 1996). O que nos convida talvez à reflexão sobre os efeitos de nossa *práxis*: se estamos reintroduzindo a dimensão objetificante ou abrindo possibilidades de constituição de um sujeito no caminhar educativo, isto é, acolhendo o estranho-familiar.

Até aqui, o que se faz importante frisar é que o rechaço do estranho - nas mais variadas formas - sempre pode se fazer presente. Aparece em qualquer situação onde há um tensionamento, um encontro com o desconhecido: na cidade, na guerra, na colonização, ou nos modestos universos escolares. A história nos remete a alguns exemplos singulares que serão abordados na sequência dada a relevância. Reconhecê-los, refleti-los, talvez, seja tarefa mais afeita à psicanálise.

Portanto, na tentativa de melhor circunscrever essa lógica de tensionamento, veremos um pouco mais detidamente alguns momentos históricos na cena educativa onde talvez possamos encontrar esse embate ou recusa do outro a partir da lógica do rechaço, propondo lê-la na dialética estranho-familiar. Porém, não objetivamos com isso traçar nenhuma arqueologia da noção do estranho-familiar na escola, muito menos encontrar um fator segregacional histórico, apenas nos interessam identificar as passagens em que essas situações discursivas podem ter se tornado mais nítidas, operando atos de exclusão ou recusa do outro, posicionado como estranho, em diferentes momentos da história escolar que nos ajudem a pensar a problemática inclusiva mais atual.

Também consideramos que uma análise histórica mais aprofundada do estranho-familiar caberia a outras pesquisas e desviaria os rumos desta. Aqui, tratamos de delinear a noção de estranho-familiar nas escolas, trazendo uma comparação com momentos históricos passados, mas procurando localizar hoje, no debate inclusivo, formas de lidar com essa dialética que não redundem em uma re-colonização das novas figuras do estranho nas escolas contemporâneas e, conseqüentemente, seu rechaço.

CAPÍTULO 2: Um Pouco de História.

2.1. Do Início dos Processos de Escolarização.

Fazendo uma breve incursão na história do início dos processos de escolarização - datando de meados da Idade Moderna (séc. XV), na Europa - vemos que o protótipo do que seriam as escolas *de hoje*, já estava contido nos antigos Colégios do Antigo Regime: instituições imponentes, que comportavam um grande contingente de alunado (em média, a partir de 12 anos).

Anteriormente a essa época, cabe destacar, na Idade Média e início da era Moderna (séc. XIV), não havia um processo de escolarização massivo da população. Existiam poucas “escolas”⁹, basicamente com função de alfabetização. Mas o ensino não era obrigatório. A maioria da população não era letrada (alfabetizada). Por muito tempo, apenas as camadas sociais mais elevadas dos feudos eram iniciadas nos estudos, que objetivavam, grosso modo, formar jovens para a cavalaria e para o clero. Falamos de um período em que o ensino é totalmente dominado pela Igreja Católica. Aqueles que despontavam nos estudos alcançavam a oportunidade de estudar filosofia e teologia nas Universidades medievais. Foi assim que os mosteiros foram dominando a ciência e se tornando um reduto da cultura medieval.

Com o aumento dos burgos, há um processo de emancipação dos centros comerciais em cidades, e o nascimento de uma classe em ascensão, a burguesia. Outro acontecimento importante é o surgimento da prensa mecânica. O livro passa a ser um bem menos caro e um pouco mais acessível à população. Começa a haver, cada vez mais, um forte movimento dos intelectuais da

⁹ Lembrando que a escola, no início da era moderna, em nada se assemelhava às escolas atuais. Constituíam-se mais como um aglomerado de crianças, das mais variadas faixas etárias, que frequentavam a casa de um adulto (mestre-livre), reconhecido pela comunidade como “professor”, porém, geralmente, sem uma preparação formal para a docência. Um adulto, portanto, responsável pelo acompanhamento dessas crianças, e que exercia sobre elas determinada autoridade, com a incumbência de lhes iniciar o letramento e o aprendizado básico em cálculo. Essa necessidade era gerada pelas famílias que contavam com os jovens formados por essas escolas para o trabalho ou atividades relacionadas ao comércio local. Quanto à assiduidade das crianças às aulas, isso ainda não existia com o rigor que conhecemos hoje. As escolas competiam com as atividades de rua e o trabalho familiar nos comércios locais. Não havia nada que se pudesse chamar de uma obrigatoriedade do ensino, ou um *sentimento de necessidade* de que a criança estudasse (CAMBI, 1999).

época para que os pais se dedicassem a alfabetizar e educar os filhos. Pois, ainda, a maior parcela das crianças sequer frequentava as escolas de bairro, donde lecionavam os mestres livres, mas sem qualquer sistematização escolar. Família e escola sofrem, portanto, ao longo da Era Moderna, uma profunda renovação (CAMBI, 1999).

Vemos, portanto, a preparação de terreno para toda uma revolução educacional que está caminhando a galope:

Reconhece-se, doravante, que a criança não está madura para a vida, que antes de deixá-la juntar-se aos adultos, é necessário, submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena. (Ariès *apud* Cambi, 1999, p. 204)

É nesse contexto, portanto, que surgem e começam a tomar força e espaço, no interior das grandes cidades, os primeiros Colégios¹⁰. Ali, os adolescentes, em sua maioria, entravam com cerca de 12 anos, após a iniciação aos estudos junto ao preceptor¹¹. Com o tempo, o ensino nos colégios ganha tanta força que passam a constituir concorrência às próprias Universidades, já existentes desde a Idade Média.

Segundo Petitat (1994), a ascensão dos colégios tem relação direta com mudanças na própria temporalidade do homem moderno. O tempo dos colégios é o tempo do relógio. As aulas passam a ser divididas em horários fixos, a disposição dos alunos em classes começa a se relacionar cada vez mais com suas idades e “níveis”. Surgem exames avaliatórios do conhecimento, algo impensado até então. Entretanto, já muito próximo do que vemos hoje na educação.

Também vemos serem feitos, a partir daí, os primeiros manuais de educação¹². E os rudimentos da hoje tão presente preocupação em adaptar os conteúdos ao desenvolvimento das crianças, cujo germe podemos encontrar nos manuais pedagógicos Humanistas (PETITAT, 1994). A respeito do surgimento do Humanismo, em meados do séc. XV, também afirma Manacorda (1992), que o mesmo vem solidificar o raciocínio a respeito da instrução, onde se educa de acordo

¹⁰ Os primeiros e principais Colégios eram geridos pela Companhia de Jesus (jesuítas).

¹¹ Espécie de tutor ou “professor particular” de então. Acessível apenas às famílias que lhes podiam pagar, geralmente de nobres ou burgueses.

¹² É o caso da *Ratio Studiorum*. Cf. nota subsequente.

com a natureza e a índole da criança: “temos aqui, novamente, um nobre ‘por natureza’ e uma educação natural que serve para conservar a divisão social. O humanismo não desfez e nenhuma outra época tampouco” (idem, p. 180).

Vale ressaltar que os rudimentos de um raciocínio pedagógico mais sistematizado começam a nascer e a se desenvolver, entre os séculos XV e XVI, em correlação com o desenvolvimento de uma escolarização, na maioria das vezes, atrelada à moral religiosa - o melhor exemplo seria a *Ratio Studiorum* jesuíta¹³, posteriormente criada entre os anos 1586-1599. Muitos colégios foram inclusive gerados a partir de iniciativas religiosas ou de caridade. De estudos em didática e oratória, a pedagogia foi se constituindo aos poucos em um verdadeiro campo do conhecimento, nomes como Comenius (séc XVII) e Rousseau (XVIII) são emblemáticos desse campo. Graças a ela, hoje o ensino escolar conta com certa sistematização necessária e substancial para seu funcionamento.

Entretanto, o estudo do latim e do grego nos colégios não é algo de menor relevância e demanda observação de nossa parte. Isso porque, o que se nota é que o estudo das então chamadas *Belas Letras*, não tinha relação direta com as nascentes necessidades profissionais nas cidades, como aponta Petitat (1994, p. 81). O autor observa que a presença dessas matérias nos Colégios teve relação com um movimento inevitável de seleção de uma elite intelectual. Ainda, segundo Petitat (1994), “(...) a média e a alta burguesia de negócios, dos servidores públicos e das profissões liberais formavam, já no século XVII, e, provavelmente, desde os princípios do vasto movimento que originou nos colégios, a espinha dorsal do público escolar” (idem, p. 88). Até aqui, os filhos da maior parcela da sociedade - camponeses, artesãos, domésticos, ainda estavam de fora dos muros desse tipo de escola ou recebiam uma educação apenas voltada para os trabalhos manuais e/ou do comércio (ler, escrever e contar).

Embora a temática instrução-trabalho seja algo que perpassou os séculos, sendo, ora rechaçada (na Grécia e Roma antiga, posto que o trabalho era considerado indigno ao homem livre), ora entoada (pós Revolução Industrial), quando a educação para o trabalho passa a ser vista como

¹³ Espécie de manual docente que compunha uma sistematização da pedagogia jesuítica e que continha uma “seleção dos conhecimentos e dos valores” (Petitat, 1994, p. 83) toda voltada para colégios, sobre como se deveriam realizar as competições, divisão das classes, temas, comportamentos, contendo regras e orientações ao professor.

necessária para ascensão econômica dos países, ainda assim, a verdadeira disputa educacional, que perpassou os séculos, se situa em outro registro. Como afirma Manacorda (1992):

Naturalmente, a divisão não acontece entre religiosos e leigos; frequentemente grandes humanistas são homens de Igreja, como os Papas Nicolau V e Pio II, ou pessoas piedosas como Vitorino de Feltre: *a divisão se passa entre os fatores de uma concepção que é negativa nos confrontos com a vida, repressiva nos confrontos com a educação, conservadora nos confrontos com a cultura, e os fatores de uma aspiração que liberta todas as potencialidades criativas do homem e que encontra o modelo e o estímulo na redescoberta da literatura grega e latina*. O risco e as contradições do humanismo, aliás, consistiram sempre nisso: visar o futuro mas baseando-se no passado, propor uma leitura livre dos autores antigos, mas para construir o modelo de um novo pedantismo. (idem, p. 178, grifos nossos).

Isso porque o conhecimento do grego e, sobretudo do latim, era necessário e fator de seleção para aqueles que pretendessem seguir para as Universidades, e porque não dizer, significativo no que tange à formação, à instrução humana de uma maneira mais completa. Mas a esmagadora maioria da população não fazia uso do latim no dia-a-dia, nas atividades do comércio, no campo, nas oficinas. Petitat (1994) aponta que “somente uma pequena minoria dos habitantes da cidade completavam estes estudos, sem dúvida comerciantes, advogados, pastores (...)”. Dessa forma, de acordo com o autor, “o Colégio contribuía para a manutenção do status quo. “ (Idem; p.84), de uma sociedade marcadamente dividida em classes.

Embora em sua maioria, essas instituições pudessem abarcar crianças de todas as classes sociais, o que se vê na prática, através da escolha das temáticas, é um progressivo rechaço das parcelas mais pobres. Faz-se importante destacar o processo de elitização nas instituições, que com o tempo passam a aceitar apenas jovens “com indicação”, e após realização de exames avaliatórios. (BOTO, 1996).

Assim, cabe destacar, a respeito da evasão escolar, uma dispersão progressiva ao longo das faixas etárias, bastante significativa. Algo que “se esfuma no decorrer do estudo através da

eliminação dos alunos economicamente desfavorecidos, ou em idade avançada demais para poder concluir o seu ciclo de estudos” (PETITAT, 1994, p. 87). Pode-se dizer, portanto, que vai havendo uma homogeneização etária e social no decorrer dos ciclos, como se os alunos “economicamente desfavorecidos”, que chegam ao final das séries nos colégios, tivessem de compensar isso sendo alunos melhores do que a média.

Não é à toa que os filhos de empregados domésticos, diaristas e assalariados são quase que completamente *ausentes* dos grandes colégios. E com relação à esmagadora maioria de camponeses, os colégios permanecem, pois, alheios a eles (idem, p. 85). A essas camadas da população, que acabaram ficando, na prática, excluídas dos Colégios, foram destinadas as *escolas de caridade*¹⁴.

Mesmo assim, não podemos deixar de apontar, que a modernidade é palco de um longo e arrastado esforço – não sem resistência – de estabelecer uma educação massiva para toda a população, uma instrução pública, estatal, e não apenas reservada à iniciativa privada ou assistencial:

Educar humanamente todos os homens torna-se o grande objetivo da educação moderna: de várias maneiras, com diferentes iniciativas e não sem graves recaídas no paternalismo e no assistencialismo, os iluministas, os novos utopistas, os reformadores e os revolucionários deste século tentam concretizar este ideal. (MANACORDA, 1992, p. 236).

Não podemos deixar de observar, entretanto, o fato de que, enquanto os primeiros grandes colégios tenham surgido no final do século XV, as primeiras escolas de caridade datam do início do século XVII, conforme aponta Petitat (1994). *Quase duzentos anos depois*.

Posteriormente, até o final do século XVIII, no entanto, essa rede de escolas elementares para as classes baixas soma mais de centenas, espalhadas pela Europa. Organizadas, de início, a partir da filantropia e da municipalidade, de maneira geral, as escolas elementares voltadas para a população mais pobre tinham como objetivos principais: a instrução e a moralização, o ensino da leitura, escrita e do cálculo, para formar futuros funcionários.

¹⁴ As maiores e mais famosas tratam-se das Escolas dos Irmãos La Salle, na França.

Apesar de terem se desenvolvido bastante até o início do séc. XIX, em termos quantitativos, e qualitativos, as escolas de caridade diferenciam-se dos colégios do Antigo Regime, portanto, não apenas devido a não se lecionar o latim, mas também pelo caráter utilitário. Por terem se constituído, desde o início, com propósitos distintos, e não visarem portanto, a um ensino propedêutico, mas sim à instrução da população mais pobre *para o trabalho*. Neste sentido, vemos se delinear, não poucas vezes, instruções escolares com fins totalmente distintos.

Nesse ponto, talvez possamos observar, junto com Manacorda (1992), a operação material de um pensamento antigo, porém muito forte, posto que perdura por séculos onde, diante de toda diferença social, toma-a como natural. No caso, trata-se da famosa passagem de Platão, em *A República* (379 a.C.), na qual ele cria o aforisma do “sapateiro por natureza”, ou seja, o sujeito que, por características inatas, possuiria o dom de ser sapateiro, na sociedade, e que portanto não teria condições *naturais* de realizar qualquer outra função ou maiores aspirações. Para Manacorda (1992), essa ideia tem tamanha força que repercute ao longo da história, atualizada nos diferentes discursos e temáticas que tocam a educação. Talvez possamos arguir, em termos psicanalíticos, carregue a força de um mito. Dessa maneira, estariam postos os elementos significantes que justificariam uma separação dos sujeitos na sociedade, em classes, funções, etc, que são totalmente artificiais. Esse tipo de mito ou força discursiva acaba operando materialmente quando, nos momentos onde há possibilidades de escolhas (juízos), embasa determinadas ações humanas.

Por exemplo, na França, a primeira tentativa de tirar o domínio nacional da educação da Igreja e passá-lo para o Estado, se deu no *Essai d'une éducation nationale* de Renés de la Chalotais (1763). No entanto esse ainda “não era um plano de educação democrática de toda a população” (idem, p. 245), temendo-se o fato de que se todos fossem à escola, não haveria quem gostaria de “exercer as profissões mais humildes e necessárias” (idem, *ibidem*).

Já na Inglaterra, no início dos anos 1800, foi criada (por Bell e Lancaster), a didática chamada “ensino mútuo”, com o objetivo de educar as classes populares, com maior rapidez e em maior quantidade, para habilitarem-nas para o trabalho fabril. No interior desse modelo, “as lições são de um quarto de hora nas classes inferiores e de meia hora nas superiores; os exercícios são breves e fáceis” (idem, p. 259).

Na França, em 1825, afirmava o barão Charles Dupin, a propósito do ensino técnico, em vias de ser suprimido pelo Parlamento, por forças de setores da política:

Iniciou-se com a crença de que as verdades matemáticas fossem ininteligíveis pelos simples operários... Mas não existe nenhum princípio matemático aplicado aos trabalhos das artes que não possa ser ensinado e aprendido facilmente por qualquer indivíduo de inteligência normal. Alguns maus patrões de oficina... industriais sem indústria, têm impedido os jovens operários de seguir os cursos, temerosos de que adquirissem conhecimentos que os mestres artesãos não tinham... vergonhosos espíritos de ciúme!” (DUPIN¹⁵ apud MANACORDA, 1992, p. 287, grifo nosso).

Se se trata de ciúmes ou não, não nos cabe concordar com o citado barão, embora essa análise não deixa de ser uma hipótese interessante, pois aponta um temor ou fantasia que dispara um movimento de recuo no que tange à educação popular e, portanto, tem efeitos concretos. Mas o que o barão discordava estava pautado pela observação de que, para determinados setores sociais, as classes populares eram consideradas inaptas no que tange a um maior aprofundamento educativo, que lhes seria considerado ininteligível: “como frequentemente acontece, a pressuposta natureza individual acaba sancionando a discriminação histórica” (MANACORDA, 1992, p. 273). Esbarramos, mais uma vez, no platônico “sapateiro por natureza”.

Até mesmo em Durkheim encontramos indícios desse tipo de racionalidade, como neste trecho de *A Divisão do Trabalho, de 1893*:

Nem todos fomos feitos para refletir. São necessários também homens de intuição e de ação. Precisamos limitar nosso horizonte, escolher uma tarefa definida, levar a especialização até onde a necessidade o exige. É preciso que cada um aprenda a desempenhar desde cedo a sua própria função de membro da sociedade, a amar as

¹⁵ No original, citado por Manacorda: “*Effets de l’enseignement populaire de la lecture, de l’écriture et de l’arithmetic, de la géometrie et de la mécanique appliqués aux arts, sur les prospérités de la France*” (p.3).

tarefas circunscritas e os horizontes definidos. A personalidade individual se desenvolve *pari passu* com a divisão do trabalho. (DURKHEIM *apud* MANACORDA, 1992, p. 300; grifo nosso.)

Nesse ponto já podemos mencionar porque a hipótese do “sapateiro por natureza” importa para nossas reflexões. Pois, mostra de que forma uma diferença artificial pode ser abordada discursivamente. Nesse caso, dando-se a partir da criação/sustentação de um mito que, por sua vez, retroalimenta a cena discursiva, numa espécie de anteparo do desejo, como nessa última passagem, por exemplo, em que se sustenta a ideia de que os homens são naturalmente desiguais. Já falamos como, quando há uma diferença, o sujeito se depara com a fantasia do estranho-familiar, uma vez que toda diferença pode ser inquietante. No caso da diferença entre classes, essa fantasia (disfarçada de mito) pode vir a atuar na materialidade da diferença, sedimentando as divisões, justificando retrocessos ou processos colonizatórios difíceis de serem transpostos. Vimos, por exemplo, como a aposta na escolarização massiva das classes baixas acaba sendo muito mais tardia do que nas demais.

Neste sentido, cabe apontarmos a fala do ministro francês, Richelieu¹⁶, onde a operação do rechaço se explicita muito bem:

Como o conhecimento das letras é completamente necessário a uma república, é certo que elas não devem ser ensinadas indiferentemente a qualquer um. Assim como um corpo que tivesse olhos por toda parte seria *monstruoso*, da mesma forma o seria um Estado em que todos fossem sábios. Aí se veria também pouca obediência, enquanto que o orgulho e a presunção seriam comuns; o comércio das letras baniria totalmente o das mercadorias que cobre os Estados de riquezas; ele arruinaria a agricultura, verdadeira mãe que amamenta os povos; (...) encherá por fim a França de demandistas, mais propícios a arruinar as famílias e a *perturbar*

¹⁶ Armand Jean du Plessis, Cardeal de Richelieu, Duque de Richelieu e de Fronsac (Paris, 9 de setembro de 1585 - Paris, 4 de dezembro de 1642), político francês, que foi primeiro-ministro de Luís XIII de 1628 a 1642; foi arquiteto do absolutismo na França e da liderança francesa na Europa. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Cardeal_de_Richelieu

o descanso público do que a trazer qualquer bem aos Estados. (RICHELIEU *apud* PETITAT, 1994, p.120, grifos nossos).

Usando as palavras do ministro, cabe a pergunta: o que seria de fato “monstruoso” e “perturbador do descanso público” e que justifica a tal ponto a defesa de um projeto de lei (por ele formulado) que previa a extinção da maioria das escolas de caridade locais?

A partir daqui, cabe mencionarmos que o curso histórico dos processos de escolarização está longe de se traduzir em uma única linha diretiva, posto que teve oscilações a favor e contra a escolarização das classes mais baixas da população em diversos lugares e contextos, bem como se esta deveria ou não caber ao Estado ou à iniciativa privada e/ou religiosa. Talvez o período histórico onde podemos dizer que houve avanços mais proeminentes nesse sentido, tenha sido a Era Contemporânea, mais especificamente ao longo do século XIX, onde vimos grandes passos serem dados no sentido de um maior acesso e democratização do ensino (sobretudo o ensino primário), apesar de eventuais resistências.

Esse período é marcado não apenas pela crescente industrialização, como também por revoluções importantes, a começar pela Francesa (1789), que inaugura o momento histórico onde, talvez como nunca antes se havia pensado, todo o fazer humano é marcado por novos sentimentos: de cidadania, de democracia e sobretudo, de direitos (do homem, do cidadão, da mulher da criança, do trabalhador), como afirma Cambi (1999).

Neste sentido, se no séc. XVII-XVIII, o pioneirismo da instrução estatal popular, na Europa, ficou por conta dos países reformadores (Alemanha, Inglaterra, Prússia e Áustria) – ainda que de caráter escolástico (MANACORDA, 1992, p. 235) -, veremos, no séc. XIX, um movimento importante de retirada da escolarização e da instrução popular das mãos das igrejas, e cada vez mais uma preocupação em passá-la para um domínio estatal e laico, em diferentes países. A princípio, o objetivo almejado, com um maior controle da educação pelo Estado, era livrar as escolas de parcialidades sociais e ideologias.

Vemos assim, um esforço de romper com a tradição moderna (Antigo Regime) e pensar uma escola para o homem-cidadão (associado a uma concepção orgânica de sociedade). Nesse sentido, “a instrução afirmou-se como direito universal e como tarefa social” (CAMBI, 1999, p.

397), deixando para trás vestígios de quaisquer processos de alfabetização e aculturação das massas movidos pelo folclore ou religião:

A escola tornou-se **obrigatória** (pelo menos em certas ordens e graus), **gratuita** ou quase, **estatal** (com algumas exceções, mas que não chegam a anular o papel de controle por parte do Estado sobre todos os tipos de escola): são três aspectos que a colocam na sociedade atribuindo-lhe um papel essencial. (Idem, p. 398, grifos meus.)

Todas essas mudanças se refletiram, logicamente, em um novo contexto educativo que veio a se delinear, fazendo da contemporaneidade também um período marcado pelo surgimento ou afirmação de “novos sujeitos da educação (...) tais sujeitos foram sobretudo três: a criança, a mulher, o deficiente” (idem, p. 386).

Somado a isso, a ideia de trabalho torna-se cada vez mais atrelada à instrução, no contexto educativo. O trabalho ganha destaque como estrutura “formadora” do homem e é inserido nos currículos (profissionalizantes). Trata-se, como já mencionamos, de larga herança filosófica que se desdobra no tempo e é retomada nesse período histórico inclusive pelas teses socialistas de Karl Marx, através do conceito de “homem onilateral”, como nos lembra Manacorda, (1992, p. 313), cuja ideia base é a junção (ideal) de instrução-trabalho, para a formação de homens “capazes de fazer tudo” (LÊNIN, 1956, apud MANACORDA, p. 315).

Com o tempo, porém, sobretudo após a 2ª metade do séc. XX, Há um afastamento das concepções mais propedêuticas que envolvem esse pensamento, bem como da herança humanista e a instrução ganha mais destaque, no cenário educativo, do que o “trabalho *tout court*”. E o que vemos, é, em grande parte do mundo, uma aproximação do campo educativo cada vez mais ao campo da ciência (psicologia, estatística, biologia, etc) e do mercado econômico, e menos da vida prática ou comum da sociedade. Ficando o trabalho em segundo plano, atrelado ao ensino apenas quando este se pretende “profissionalizante”. Ao fim e ao cabo, como nos aponta Cambi (1999), formar as jovens gerações, acabou por se consistir em “transmitir-lhes competências e comportamentos” (p. 397) conformando-as a “regras sociais que atingem, antes de tudo, as competências profissionais” (idem, *ibidem*). Nos mostrando que sempre após grandes avanços,

também é possível haver retrocessos e a isso contribuem, não apenas os mitos, mas também, as crenças e ilusões que respaldam o imaginário social próprios de cada época e contexto histórico.

Enfim, os breves recortes por nós apresentados servem para a reflexão de como podemos ver atuantes determinadas fantasias no interior do contexto educativo, ora causando, ora emergindo como efeitos do contraste ou da *inquietante aproximação com a diferença no outro*. Em alguns dos exemplos citados, vemos que se tratavam da ideia de aproximação entre classes sociais, donde a figura do pobre acabou servindo como anteparo encarnado para a fantasia do estranho-familiar, na qual o mito do “sapateiro por natureza” talvez tenha sido uma de suas formas mais bem acabadas, posto que sustentou-se ao longo de séculos, gerando efeitos concretos na materialidade da história educativa.

Dessa forma, talvez nos seja crucial observar esses momentos nos quais, para além de qualquer desvio ou diferença anatômica, são evidenciadas as fantasias que sustentam no real o rechaço do estranho, do inquietante. O que não impede de analisarmos, para além disso, as vicissitudes e desdobramentos desses discursos sobre os sujeitos, ou ainda, como cada um possa dar sustentação a isso no laço com o outro.

Em suma, por mais que, hoje em dia, muitos estudos já tenham desmentido a hipótese de que pessoas de classes sociais baixas tenham qualquer impedimento natural para os estudos, talvez possamos dizer que para esse público, o mito do “sapateiro por natureza” tenha caído por terra. Porém, estaríamos hoje às voltas com a operação de outros mitos no campo educativo? Ou melhor, como estamos abordando a diferença, a fantasia do estranho-familiar, no contexto educativo atual? Será que o público escolar eleito para encarnar essa fantasia continua sendo o público mais pobre ou a teríamos deslocado para outro público? Antes de tentarmos responder a essa questão, faremos uma breve passagem pelo processo de escolarização brasileira, no intuito de vermos como se sucedeu no nosso caso essas particularidades.

2.2 . Da Escolarização no Brasil.

De saída, cabe destacar alguns elementos comuns e que dizem respeito ao processo de escolarização brasileiro - que foi mais tardio. Lembrando que até 1920, 70% da população brasileira - que era predominantemente agrária - não era sequer alfabetizada, conforme aponta Souza (1998). De acordo com a autora, a resistência ao letramento massivo da população estava atrelado a um “esvaziamento *a priori* da instituição escolar, incrustado no embaraço da República nascente em conviver com a ideia de cidadania” (Idem, p. 66).

Na mesma linha, Saviani (2007/2013) irá afirmar que, até a proclamação da República, em 1889, não vingou nenhum projeto de escolarização nacional, devido, acima de tudo, a uma desatrelação do Estado ao dever educativo da população, que era algo até então visto como um gasto sem utilidade, em uma nação massivamente agrária. Ambos os autores concordam em afirmar que um projeto de escolarização nacional é debatido desde o início da República, mas só começa realmente a tomar forma, a partir do movimento escolanovista, na década de 30:

Não talvez a escola, mas o discurso que instaurava sua necessidade, a representação veiculada através dela da população brasileira, talvez tenha tido como dispositivo de poder um papel decisivo. Anunciar o fracasso escolar e não oferecer escolas, tratar a população como inapta e não oferecer empregos, como itinerante e não oferecer terras, sem dúvida tornou-se doravante um mecanismo eficaz de internalizar a desvalorização. (Souza, 1998, p. 67).

É só a partir da década de 30, então, que a educação passa a ser gerida pelo governo central, e não mais pelos estados. Cria-se, em 1924, a *Associação Brasileira de Educação* e, em 1931, o *Congresso Nacional da Educação*. Em 1932, a elite cultural e acadêmica lança o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*: “como um documento de política nacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no ‘Manifesto’ a defesa da escola pública” (SAVIANI, 2007/2013, p. 253).

Porém, podemos constatar que a defesa de uma escola pública, laica e universal gera fortes reações, tanto por parte da Igreja Católica como de setores conservadores da nação (agropecuário),

que temiam um maior controle da população, bem como das instituições, pelo Estado. Algo que direta ou indiretamente era associado e temido, já naquela época a uma suposta guinada comunista / socialista, conforme sustenta Saviani (2007/2013, p. 288):

... penso residir aí a crença dos representantes da Igreja que identificavam a defesa da escola pública mantida e administrada pelo Estado, como defesa do monopólio estatal do ensino. Daí a concluir que os defensores da escola pública eram adeptos do socialismo e do comunismo era apenas um passo.

Pode-se dizer que o debate entre os defensores da escola pública e os da escola privada é longo, se inicia formalmente na década de 30, e retorna com força na década de 60, com a LDB 4024/61, que institui o Plano Nacional de Educação, de autoria de Anísio Teixeira, implementada por Darcy Ribeiro, então ministro da Educação. Esse debate nacional sofre atualizações e inflexões praticamente em todas as décadas.

Paradoxalmente, é na década de 60, mesma época do golpe militar (em 1964), que surgem experiências pedagógicas populares, como a *Pedagogia Libertadora* de Paulo Freire, que teve ampla divulgação nacional, bem como os ginásios Vocacionais.

Após o golpe militar, são instituídas uma série de reformas educacionais, convertendo em pedagogia oficial do Estado a *Pedagogia Tecnicista*, para a formação de mão de obra para as empresas estrangeiras. A base ideológica desse movimento, de origem norte-americana, é a concepção de “educação como um investimento” (idem, p. 370). Convém lembrar que, nesse mesmo período, estava sendo lançada a 2ª edição do livro de B. Skinner *Ciência e Comportamento Humano* (1970). A teoria behaviorista, bem como a cibernética, a informática a ergonomia e o funcionalismo sustentavam as bases teóricas dessa pedagogia (idem, p. 383).

Também começa nessa época, conforme nos apontam Souza (1998) e Patto (1990), a ganhar espaço os especialistas em educação (psicólogos e psicopedagogos). É época em que tanto os significantes *dislexia*, quanto *carência cultural* (PATTO, 1990), circulavam no discurso educativo. Vemos, portanto, aqui no Brasil, o reflexo da tendência mundial de incorporação das “ciências” no âmbito educacional.

Nesse ponto, convém destacarmos que a concepção de que se educa para o mercado é antiga (data do início do movimento de industrialização nacional, entre as décadas de 50 e 60) e forte ideologicamente, mas toma corpo verdadeiramente durante o período militar. Com a “transição democrática”, nos anos 80 e saída do regime ditatorial, o debate sobre a educação nacional toma novo fôlego e vemos espalhar-se um conjunto de pedagogias contra-hegemônicas, de orientação mais progressista/de esquerda. Esse movimento tem uma inflexão nos anos 90, com o apogeu mundial do neoliberalismo, após o *Conselho de Washington* (1989), bem como o *Relatório Jacques Delors* (ONU, 1996), que traça as linhas orientadoras da educação mundial, sob a égide do neotecnicismo. Nacionalmente, tal relatório impulsiona por aqui a criação da LDB 9394/1996, bem como novos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, destacando como slogan educativo, o imperativo do “aprender a aprender”, nos quais “o professor vira um mero auxiliar de um processo de aprendizagem que é do aluno” (SAVIANI, 2007/2013, p. 431).

Pari passu ao movimento de escolarização regular, vemos aqui em nosso país, cada vez mais, crescer e ganhar força a educação especial, que se “converte” em educação inclusiva, na década de 90 - também como reflexo da apropriação científica no campo educativo. A mesma LDB 9394/96 trazia para dentro das escolas todo o subsistema educativo especial:

Se antes a Educação Especial consistia em um sistema paralelo, como um nível de ensino exclusivo ao aluno *especial*, agora o atendimento especializado deve ser disponibilizado nos sistemas de ensino e nas unidades escolares aos alunos que necessitarem de apoios educacionais diferenciados da maioria. Aquele que estava longe, agora merece estar próximo”. (Silva, 2016, p. 121)

Isso também foi reflexo da conferência internacional que ocorre na cidade de Salamanca, na Espanha, cujo documento resultante - Declaração de Salamanca (1994) - passa a influenciar todos os países a ela signatários, dentre eles, o Brasil. Somada à Declaração da Guatemala (1999),

temos na década de 90 uma guinada mundial em prol da inclusão¹⁷. A partir dessas duas cartas de intenções, vemos pela primeira vez a utilização do conceito de “deficiência”, e o termo “educação inclusiva”. Isso traz peso e embasamento ao debate da garantia de direitos à educação para todos, o que até então não era feito. Ou antes a pessoa com deficiência tinha como destino casas asilares, hospitais, ou era impossibilitada de frequentar a escola - lugar por excelência de educação do sujeito como alguém que é e irá se tornar parte de uma sociedade.

Se, por um lado, não podemos deixar de apontar esse tipo de reconfiguração como um marco da história educativa, uma vez que diminuía a distância entre sistemas educacionais paralelos, que não conversavam entre si até então, por outro, não deixa de mostrar-se aí o resultado de um campo de força e poder que se apropria cada vez mais do campo educativo, qual seja, o saber médico. Assim, não é a educação especial que passa a tornar-se cada vez mais regular, mas por muito tempo, é a educação regular que se cientificiza e especializa cada vez mais, além de sofrer as já mencionadas “forças de mercado” que a ela já se impunham. Como nos aponta Silva (2016):

A fim de dar conta da estranheza provocada por aquele tão diferente de mim, que não ouve como eu, não fala, não anda, nem se comporta como eu, parece se sobrepor o caráter insuportável diante desse enigmático (des)encontro sob a forma de um infindável arsenal técnico disponível e disseminado pelos especialistas (idem, p. 123).

Somado a isso, faz-se importante pontuar que na década de 90 também se alimenta por aqui o mito do *fracasso da escola pública*:

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo *inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum*.

¹⁷ Para uma análise mais detalhada da história da educação especial brasileira, anterior a esse período, recomendamos a tese de Kelly Cristina Brandão Silva, intitulada *Educação Inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos inconvenientes*, publicada em 2016.

Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado. (SAVIANI, 2007/2013, p. 428, grifo nosso).

Em suma, podemos concluir que, com o fim da ditadura, a re-democratização trouxe uma flexibilização do rigor das antigas “escolas-modelo” do Estado - com o fim dos exames para entrada no ensino secundário. Por outro lado, o ensino, sobretudo o público, começa a ser cada vez mais associado à utilidade para o mercado de trabalho (LDB 5692/71; LDB 9394/96 e Decreto 2208/97: separam, por fim, Ensino Médio e Técnico, instituindo a *Pedagogia das Competências*) indicando a associação entre a ideia de educação a um suposto utilitarismo, isto é, aquisição de *competências* para melhor adaptação às exigências do mercado. Já as escolas particulares, longe desse destino, ficaram isentas de qualquer “controle de qualidade”, conforme aponta Souza (1998, p. 76):

Na ausência do padrão de qualidade colocado pelas escolas-modelo do Estado, é difícil distinguir uma boa escola de uma escola que faz-de-conta que é boa. Pois as escolas particulares logo perceberam que, no mercado escolar, é mais rentável investir nessa "imagem de excelência" através da seleção e atração dos melhores alunos, expulsando progressivamente os piores, do que de fato melhorar a qualidade dos serviços educacionais oferecidos, ou mesmo desenvolver projetos que beneficiem os alunos em dificuldade.

Dessa forma, sem dúvida, conforme registra a autora, após a democratização foi-se cavando um fosso cada vez mais profundo entre o ensino particular e o ensino público (idem, p. 75), o que talvez aponte para indícios de um boicote velado a um projeto nacional de educação, num jogo de forças onde os interesses do mercado internacional tiveram bastante êxito por aqui, apoiados por grandes setores da economia nacional.

Não à toa, é importante ressaltar também que todos esses fatores que convergem para o processo de massificação do ensino operaram uma verdadeira dissolução ou negatificação cultural da figura do professor como *autoridade de saber*. Se, no ensino primário, “a ideia de ensinar a ler e a escrever investia os professores de um sentimento de honra que comprometia sua pessoa por inteiro” (idem, p. 70), já no ensino secundário, “era na classe que o mestre fabricava seu saber-

fazer” (idem, p. 71), o que tornava o professor o principal “astro” da escola, ou seja, tendo um lugar simbólico de reconhecimento pela comunidade escolar. São nítidas, portanto, as mudanças sofridas pelos professores, no imaginário cultural, no sentido de uma menor valorização de seu fazer, em consonância com as mudanças nos momentos educacionais do país.

Essa tese da desvalorização do professor como autoridade de saber também é partilhada por Pereira (2004) e Boaventura *et. al* (2009, s/p.):

Se antes, o mestre ocupava o lugar da certeza, sua prática era inquestionável, agora vemos a valorização de um profissional que interroga sua prática, porém, ele não o pode fazer sem deixar de se atualizar, adquirir habilidades e conhecimentos; ser um professor competente implica em um esforço contínuo e ao atendimento de complexas exigências.

De acordo com os autores, cujo pensamento se filia às ideias de Guy Debord (1967) e Eugène Enriquez (2006)¹⁸, o *discurso das competências*, que operou mudanças nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não o fez apenas no sentido de uma exigência de competência para os alunos, mas também essa mesma exigência se impôs aos professores, que hoje em dia estão sempre correndo atrás de um suposto ideal nunca atingível de ser docente: “...talvez podemos supor que a exigência das competências do docente seja um dos critérios de desautorização dos professores” (idem, *ibidem*).

Dessa forma, de autoridades do saber - ou saber-fazer -, os professores foram paulatinamente passando a ser especialistas em encaminhamentos: para o neurologista, psicólogo, psicopedagogo, tal como perdura até hoje. Ou seja, no processo de massificação do ensino, a experiência e tradição docente é passada a limpo, ou sequer chega a enraizar-se no Brasil:

¹⁸ A tese é a de que vivemos numa sociedade do espetáculo, termo cunhado por Debord (1967), em que o que vale é a imagem e a representação. Da mesma forma, na esteira de Enriquez (2006), teríamos passado de uma sociedade da culpa, para uma sociedade da vergonha, ou seja, não há culpa por violar a moral, somente a vergonha se essa violação se torna pública, entretanto "a vergonha não toca o indivíduo em sua intimidade, a toca em ser social, em sua aparência." (ENRIQUEZ, 2006 *apud* BOAVENTURA *et al.*, 2009). No que se aplica ao caso dos professores na contemporaneidade, portanto, mais importante do que ser competente é parecer competente.

A crítica reiterada à instituição escolar propiciou a procura de modelos educativos que partissem da ideia de que nada, na antiga forma escolar, devia ser preservado; as reformas educativas passaram a ter como meta zerar as antigas reformas, e mais do que isso, anular a experiência docente. (SOUZA, 1998, p. 78)

Já Saviani, traça uma análise que se aproxima dessa visão, no sentido de que, para este autor, há hoje um “desprestígio dos professores que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de ‘cultura escolar’ o utilitarismo e imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (2007/2013, p. 449).

Assim, a qualidade de educação propedêutica, que começou a tomar forma por aqui, ainda que não acessível a todos, transformou-se nas últimas décadas em tecnicização da educação. Ou seja, um meio para se atingir um fim maior: a *preparação para o mercado de trabalho* (sem levar em conta que as leis de mercado e a formação educativa não caminham juntas), gerando um contingente de exclusão considerável. Isso teve por efeito justificar a entrada das metodologias *psi* no ensino, os especialistas em educação, sob o pretexto da democratização e maior acesso à escolarização, o que de fato ocorreu, mas sustentando a investigação das causas do fracasso escolar no aluno e não na desigualdade social de um país.

Em suma, diante do exposto, cabe-nos concluir que o processo de escolarização brasileiro não foi universalizante. Apesar de ter letrado camadas e camadas da população, nunca fomos capazes de elaborar o abismo de desigualdade entre escolas públicas e privadas (o que não desabona o fato de que existam boas escolas públicas e escolas particulares muito ruins). Porém o que se observa hoje talvez trate do fato de que aqui não se valorizou o lugar da escola como direito universal. O que retorna no real como o Brasil sendo um dos países cuja média salarial dos professores nas escolas públicas é uma das menores do mundo. Já as particulares, conforme apontamos, não possuem uma regularização nesse sentido e a variação salarial pode diferir exponencialmente, o que também é problemático.

Esse retorno no real, que vemos se traduzir em baixos salários, aliado a atos que se traduzem em violência contra os docentes, bem como a desvalorização do professor que ainda perdura no

discurso social, sem falar nas resistências à implementação de um ensino público digno, talvez possamos afirmar, tenha relações com a fantasia do estranho-familiar, na sua vertente de “retorno do mesmo” como apontam Roudinesco & Plon (op. Cit.), ou seja, aquilo que, por falta de elaboração, se repete como sintoma no âmbito educacional.

Cabe lembrar que Saviani destaca, ao final de todo seu argumento, que a história das instituições educativas no país, é a história de uma “exclusão sistemática”, e que “foi apenas no séc. XX que ocorreu um salto significativo na expansão escolar, quando a matrícula geral passou de 22.38.773 alunos, em 1933, para 44.708.589 em 1998” (Brasil, 2003 *apud* Saviani 2007/2013, p. 444).

Dessa forma, o que antes existiu como potência nacional educativa, talvez tenha sido sufocada por razões ideológicas ou imaginárias. Se isso correspondeu, como defende Souza (1998), bem como Ramos (2001), a um movimento neoliberal, e das elites, de interpretação ou criação de um país, não nos cabe, neste trabalho, maiores aprofundamentos por distanciar-se de nossos objetivos, mas faz-se necessário ao menos apontá-lo. É digno de nota que recentemente o então ministro da Educação, pouco após assumir o cargo em 2019, tenha realizado a seguinte declaração: “a ideia de universidade para todos não existe (...) as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica [do país]”¹⁹. Mas a semelhança com o ministro francês de outrora talvez seja mera coincidência.

A esse respeito, Souza (1998) traça uma análise bastante instigante:

É importante frisar esse ponto: a Psicologia foi chamada a resolver problemas da nascente escolarização brasileira, *não porque a escola estava fadada ao fracasso, mas porque estava fadada ao sucesso*. Era preciso “conter” o sucesso, colocando a população brasileira no lugar onde a pedagogia iluminista francesa havia colocado as exceções: os “fracos de espírito”, os “preguiçosos”, etc. (SOUZA, 1998 p. 66, grifos nossos)

¹⁹ Trechos da entrevista concedida pelo então Ministro Ricardo Velez ao Jornal Valor Econômico, disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>.

Em tempo, o referido Ministro foi demitido e substituído por outro não muito diferente, que por sua vez já foi posteriormente demitido.

O que nos cabe observar, e seja ainda o fato mais curioso de todo esse histórico, é que hoje, décadas depois, as *metodologias psi* estão às voltas, procurando soluções para os fantasmas que elas mesmas ajudaram a constituir. Talvez, possamos dizer, contribuindo para nossa forma brasileira de atualizar o mito do “sapateiro por natureza”.

Seja como for, independente do seu objeto, o movimento de excluir determinados sujeitos da cena educativa não tem na razão socioeconômica sua única faceta no interior dos processos de escolarização. Ele diz respeito a uma razão de ordem burocrática que se articula no dualismo exclusão/inclusão, cujas premissas imaginárias apontam para uma *outra cena*, como a fantasia do estranho-familiar da qual falamos acima. Da mesma forma que essa exclusão pode recair sobre parcelas mais pobres da população, bem como determinadas classes de trabalhadores, ela também se fez presente no que tange à questão das deficiências. Não são poucas as teses que abordaram o longo processo de garantia de direitos mínimos a essa parcela da população (Barros, 2009; Angelucci, 2002, Rahme, 2010, Silva; 2016). Isso quando nos atemos apenas ao universo educacional.

Assim, embora tratemos de exclusões de ordem diferente, enquanto o rechaço da pobreza e de pessoas com deficiência nas escolas se aproxima a algo da ordem de uma *causalidade histórica*, já que necessitaram do tempo para serem superados; hoje, talvez possamos dizer, o que era da ordem de um rechaço ideológico ou identitário, inscreve-se no interior das escolas, evidenciando uma outra dimensão: de *causalidade psíquica*, ou seja, o rechaço do estranho ou este que agora sou forçado a tolerar na mesma instituição. Em outras palavras, o que houve com o passar dos anos, diz de uma *aproximação inquietante* entre diferentes públicos na cena educativa, que, não por acaso, evoca um mal-estar que retorna nos discursos oficiais ou em qualquer conversa de corredor no interior das instituições escolares.

O que se depreende desses breves aportes históricos aqui esboçados é que os movimentos de exclusão/inclusão têm um denominador comum muito simples, e justamente por isso, difícil de ser capturado. Considerando que toda a criança, hoje, possa - por lei - frequentar a escola, o que pretendemos afirmar é que nem sempre estar incluído corresponde a ser aceito, acolhido e reconhecido como parte. Assim, nem sempre uma inclusão permite lidar com todo um mal-estar

que existe para além do ato de incluir. Talvez isso se explique pois, conforme aponta Plaisance (2014), incluir e excluir não sejam noções simétricas, isto é, enquanto a ideia de exclusão trata de algo próximo a uma constatação, descreve um dado fenômeno social, “a inclusão se refere a um ideal de funcionamento educativo, até mesmo um ideal social, e a noção é portanto normativa” (idem, p. 36), algo mais próximo de um horizonte e, portanto, não imediatamente passível de ser efetuado, apenas reinserindo nas escolas públicos anteriormente excluídos.

Isso posto, o que estamos considerando, no que tange ao cenário educativo, é que a dialética do estranho-familiar surge, ou é evidenciada em toda relação com o outro onde esta se torna inquietante, suscitando um mal-estar. E, conforme avançamos no tempo, nos séculos, décadas ou até meses novas questões sociais são colocadas, gerando novos conflitos bem como novas formas de sofrimento, conforme aponta Dunker (2015).

Cabe destacar que os recentes movimentos de gênero no interior das escolas (que são culturais e, portanto, adentram o universo escolar), assim como muitas outras novas reconfigurações subjetivas hoje em dia (alunos com deficiências as mais diversas, alunos que passam ao ato mutilando-se, etc), também podem operar ou serem lidas no interior da lógica estranho-familiar, com a ressalva de que o manejo educacional será distinto por parte dos educadores a depender dos sujeitos envolvidos. Mais ainda, podemos dizer que as escolas não são o único espaço para nossas interpretações, embora possamos localizar essa dialética operando aí.

Em suma, o que se passa é que, à medida que nos aproximamos do argumento burocrático, que institui toda sorte de exclusão, seja ele de cunho social (riqueza x pobreza), médico higienista, etc., vemos que ele atua no sentido de estabelecer uma distinção entre tudo o que é da ordem do *eu* contra tudo o que se aparece, ocupa a posição ou mesmo é construído como sendo um *outro* (sedimentando a distância que evita a aproximação inquietante com o estranho recalcado). Já falamos um pouco sobre esse movimento metapsicológico de recusa do estranho, do não acolhimento da dialética estranho-familiar, a partir de Freud. Veremos agora um pouco sobre como essas questões são abordadas para alguns autores como Skliar (2003), e também Said (1990; 1995), para quem não basta que esse estranho seja recusado, até que seja, num segundo momento, de uma forma ou de outra, colonizado e pasteurizado.

2.3. A dialética estranho-familiar nas relações de colonização eu-outro e o Inclusivismo.

Assim, para Skliar (2003), a figura do outro - da *alteridade* - existe como que em uma relação de oposição com o eu - a *mesmidade*. E, ao longo da história, esse significante - outro - vai se caracterizando como depositário de tudo aquilo que é fator de rejeição, negação, repressão do *eu*. De maneira a estabelecerem-se, não apenas relações de oposição, como também, de *hierarquia* num enredo de poder, na qual a alteridade (outro) vai gradativamente sendo colonizada pela mesmidade (eu). Dessa forma, Skliar argumenta que se trata de um jogo de representação de linguagem, a partir da qual se criam e estabelecem relações e conceitos - sejam eles temporais, espaciais - onde uns tornam-se dominantes, e outros não. Uns definem, e *outros* são definidos. Uns denotam, outros são denotados. O termo passivo é sempre o outro.

Por questões históricas, o *outro* tendeu a ser oprimido por uma narrativa (seja linear ou cíclica), girando em torno do mito de Babel, fundado na fantasia de uma suposta “união perdida” entre as pessoas, e tendo como centralidade espacial o continente europeu (*idem*). Esta narrativa é hoje questionada no que tange a sua tentativa de criar uma totalidade, pois cria uma distância - uma *diferença* - entre o que é da ordem *do eu*, e o que é *do outro*²⁰.

Said (1990; 1995) segue na mesma linha de raciocínio, e cuja obra dedica-se a investigar a relação colonialista entre Europa/América do Norte e o Oriente²¹. Segundo ele, essa distância da qual falamos anteriormente foi sendo paulatinamente construída entre o Ocidente e o Oriente: nós, ocidentais, começamos a conhecer o oriente apenas pelo que era *narrado* pelo olhar do ocidental. A isso ele chamou de Orientalismo. O orientalismo *cria* o oriente, o oriental. E não cria qualquer oriente, mas uma figura temida, fantasiada muitas vezes. Transformando o que é estranho-familiar em selvagem, pela via do rechaço.

De acordo com Said, toda a produção cultural narrada pela literatura ocidental sobre a população das colônias, até então desconhecidas, *fracassa* em entrar em contato com a cultura local

²⁰ Essa mesmidade, diferente da ipseidade, tal como proposta por Ricoeur (1990/1991), toma a via identitária e considera, portanto, a alteridade uma ameaça, quando poderia reconhecê-la como sendo diversa de “si”.

²¹ A saber, colônias orientais, africanas e australianas, a partir da análise textual produzida pela intelectualidade e escritores literários da época (virada no séc XIX para o séc XX).

- sobretudo do Oriente Médio e Extremo Oriente (China, Índia). Efetuando, ao contrário, um movimento muito mais criativo, pois que tenta *adivinhar* o outro, sua cultura, produzindo um oriente *narrado* pelo ocidente, algo de caráter fictício, que projeta uma imagem deturpada, por vezes assustadora sobre o outro. Esse movimento, segundo ele, nada mais faz do que produzir um discurso sobre o outro, dessa forma:

O Orientalismo, portanto, não é uma teoria avocada da Europa sobre o Oriente, mas um corpo criado de teoria e prática em que houve, por muitas gerações, um considerável investimento material. O investimento continuado fez do orientalismo, como sistema de conhecimento sobre o Oriente, uma tela aceitável para filtrar o Oriente para a consciência Ocidental. (SAID, 1990, p.18).

Assim, por muitos anos, de acordo com Said, todo o conhecimento produzido a respeito do outro lado do mundo, seja no âmbito da literatura, ou mesmo na academia, esteve imerso em um conjunto imaginário de formas, significados e medos, construídos a partir de pessoas que muitas vezes sequer tiveram algum contato com o Oriente, mas quando esse contato existiu, o acontecimento se tornou insuficiente para romper a barreira discursiva *já solidamente constituída*, de forma que

... o exame imaginativo das coisas orientais estava baseado mais ou menos exclusivamente em uma consciência europeia soberana, de cuja incontestante centralidade surgiu um mundo oriental, primeiro de acordo com ideias gerais sobre quem e o que era oriental, depois segundo uma lógica detalhada governada não apenas pela realidade empírica, mas por um *conjunto de desejos, repressões, investimentos e projeções*. (SAID, 1990, p. 19, grifos nossos).

Assim, da mesma forma que Skliar, Said aponta o caráter hegemônico (GRAMSCI *apud* SAID, 1990, p. 26) deste tipo de discurso, que é, por excelência, performativo, mais do que inibidor. Discurso esse que produz e garante culturalmente a existência de uma alteridade que necessita estar sempre fora, para que um eu - uma mesmidade - exista. Tal caráter hegemônico diz

de toda relação em que há um choque - cultural, social, escolar, no qual uma das partes procure se impor e anular a singularidade de outra.

Feita essa breve digressão, já possuímos elementos para reconhecer esse tipo de movimento hegemônico, de adequação, criação, ou, até mesmo, anulação do outro (imaginário) - no interior do campo educativo. Como vemos, a mesma hegemonia pode ser localizada em diversos âmbitos da experiência social. Lajonquière (1999) nomeou esse tipo de discurso, presente no campo pedagógico de PsicoPedagógico Hegemônico. Discurso que, da mesma forma que o Orientalismo transformou o oriental em selvagem durante longo período no século XX, vem, hoje em dia, transformando muitas crianças em selvagens, extraterrestres ou deficitárias nas escolas. Conforme apontamos anteriormente, para que isso ocorra, basta que a criança não corresponda no real àquilo que *deveria* corresponder na fantasia do adulto. Esse discurso, por criar uma espécie de *parâmetro imaginário* para a aprendizagem é o que trouxe a noção de *desvio* ou *déficit*.

Nesse ponto, cabe lembrarmos o fato de que a criança nunca corresponde à fantasia do adulto, pois a relação com o outro semelhante é sempre imaginária em sua estrutura, como também nos apontou Lacan (1954-1955), a propósito do *esquema L*. Em outras palavras, a fantasia do outro, ou melhor, a não correspondência do outro à fantasia do Eu é um fato estrutural. Entretanto, nota-se que tanto mais a criança se distancie de uma suposta imagem idealizada pelo adulto – sempre imaginária – mais ela se encontrará na iminência de sofrer com o rechaço do estranho-familiar no adulto, nas suas formas modernas: exclusão ou diagnósticação.

Dessa forma, em termos psicanalíticos, a noção de outro apresentada, tanto por Said, quanto por Skliar, corresponde ao outro enquanto imaginário, posto que “é na relação imaginária com o outro que se instaura a tradicional *Selbst-Bewusstsein* ou consciência de si” (LACAN, 1955-1956, p. 281). Trata-se, nesse caso, do outro enquanto semelhante, isto é, imagem para onde converge a agressividade do eu, numa relação especular de miragem. Cabe lembrar que Lacan diferencia essa figura do outro “que fala de meu lugar, aparentemente esse outro que está em mim” (idem), algo mais próximo de um duplo unificador das pulsões narcísicas²², da noção de Outro enquanto lugar compreendido como absoluto: a quem o Eu se reporta em última instância.

²² Esse tema também será abordado por Françoise Dolto em *Seminário de Psicanálise de Crianças* (2013).

Assim, em nosso entendimento, não apenas acreditamos ser possível compreender as ideias dos autores acima, como também parece oportuno refleti-las a partir do campo psicanalítico. Ambos estão apontando um mesmo movimento, de criação, construção de uma alteridade, um outro. E essa construção justifica um posterior processo de colonização ou dominação.

Tais exemplos de relacionar-se com o outro, realizam uma recusa do estranho-familiar, descambando para a consolidação no imaginário desse rechaço: o deficitário, extraterrestre, selvagem, num sem número de variações²³ dentro e fora das escolas - figuras que nos mostram como esse tipo de domínio do pensamento está presente e são sempre reatualizados, pois, variam-se as formas, mas o conteúdo sempre invoca o mesmo: a relação humana com a castração, a falta, o impossível e nossa inevitável falibilidade. Mais ainda, por efeito de retorno - do recalçado -, podem vir a tomar formas de dominação e controle dos mais escancarados aos mais sutis.

E é justamente essa tensão de retorno daquilo que foi outrora recalçado que se atualiza em todo ato educativo, como aponta Lajonquière (2011, p. 864): “todo encontro formativo é também um desencontro, pois há em operação uma dialética entre o familiar e o estrangeiro, entre a repetição e a descontinuidade”. Quando, desse (des)encontro entre o adulto e a criança, dessa tensão, há uma esquiva do adulto em reconhecer-se no ato, isso pode ter efeitos iatrogênicos, sobretudo quando a criança apresenta algum entrave estrutural, algum traço idiossincrático de comportamento, algo que, via de regra, a exponha a encarnar para o adulto esse lugar de estrangeiro.

No caso do autismo, isso é patente, uma vez que se tratam de crianças, muitas vezes, radicalmente diferentes, com um posicionamento na linguagem muito singular e que não respondem à dialética da identificação imaginária como as outras crianças. Em outras palavras, tratam-se de casos nos quais o familiar não está presente (a priori), travando a dialética estranho-familiar. Talvez, no passado, como vimos nos relatos anteriores, isso pudesse passar despercebido,

²³ Lembremos da figura do “terrorista”, também bastante alimentada pelas instituições nacionais de defesa norte americanas - desde a década de 90 (caso Unabomber, por ex., dentre outros).

ou sequer chegasse a ganhar importância. Entretanto, hoje, no mundo do *self-made man*, do *Você S/A*²⁴, a balança do pólo educativo tensiona, cada vez mais, para o lado da criança.

Esse movimento, portanto, muito presente hoje no universo escolar, é bastante evidente entre aquele que não corresponde a padrões mais ou menos homogêneos de aprendizagem, aquele que precisa ser incluído - o outro - em oposição àquele que inclui e constitui ele mesmo o padrão a ser seguido. O próprio uso do termo *inclusão*, nesse sentido, ressoa como um efeito desse movimento.

Não é à toa que a modernidade tornou-se o tempo por excelência da classificação, da catalogação, do “é isto, é aquilo”, e, conseqüentemente, também, da ascensão da intolerância. Fórmulas estas que, segundo Skliar (2003), são o mais bem acabado exercício de classificar a partir de atos de inclusão e exclusão. Por isso, vemos surgir, no século XXI, uma espécie de profusão ou furor diagnóstico, presente não apenas nas instituições médicas, mas que adentra também a instituição escolar, fundindo-se com ela em certa medida.

Conforme já pontuamos, foi exatamente assim que se deu a entrada da psicologia no universo escolar brasileiro, como já apontado por Patto (1990) e Souza (1998), donde a teoria da “carência cultural” vai se transformando na moderna teoria do “déficit”: se antes o fracasso escolar era tido como consequência de más condições materiais a que a criança pobre estava submetida, posteriormente toda dificuldade de aprendizagem acaba sendo naturalizada e justificada por um discurso científico que isola na criança as causas desse mesmo fracasso, e a entrada dos testes psicológicos são o exemplo máximo dessa racionalidade, pois constituem a metodologia que fundamenta e justifica o mito da naturalização do fracasso.

E tal movimento não foi sem resto ou consequência, pois como vemos, perdura até hoje, embora, em muitos casos, tenha assumido novas formas nos dias atuais, num segundo momento em que todos se encontram *incluídos*.

Dessa forma, a razão includente foi se aperfeiçoando e também mostra sua faceta excludente nos dias de hoje, quando orientada a partir do furor diagnóstico, medicalizante,

²⁴ Nome de uma revista popular brasileira (*Você Sociedade Anônima*) que compara o sucesso de um indivíduo ao sucesso de uma empresa. A racionalidade em causa evoca a mensagem de que alguém pode e deve “se” constituir e aprimorar sozinho, realizando a façanha do sujeito auto-fundado.

pasteurizante, e mesmo quando não há uma deficiência explícita, esta pode ser muito bem encontrada ou fabricada.

Em certo sentido, como já apontamos, esta busca do padrão, cujo sintoma se nota na razão includente, constitui hoje uma vertente de atualização de um mal-estar no interior dos muros da escola. De acordo com Lajonquière (1999), trata-se do mesmo mal-estar oriundo a partir de como a fantasia de castração retorna para cada um. Com o agravante de que hoje a instituição escolar é outra, e em alguns casos, se assemelha a uma instituição total, uma vez que, sobretudo em se tratando de escolas particulares, a criança pode passar a maior parte de seu dia dentro da instituição escolar: além do período de aulas, também no contraturno, efetuando uma série de atividades extracurriculares. Conseqüentemente, passa a maior parte de seu dia interagindo com os mesmos adultos e coleguinhas, e ao voltar para casa, a família reporta posteriormente aos educadores como a mesma se comportou, o que fez, etc... O que pode ser bem complicado do ponto de vista de não haver uma alternância, nem de sujeitos nem de experiências em outras instituições, ou seja, quase não há mais uma distinção dentro / fora da escola, e por conta disso, o que vemos é uma “mistura” entre família-escola, sem falar no pouco espaço para vivências “fora da rotina” ou do previsto.

E justamente esse movimento produz, ele mesmo, os próprios obstáculos a incluir. O que pode levar o adulto, por exemplo, a se impacientar, frustrar ou criar determinadas expectativas diante de uma criança com alguma dificuldade, seja ela grande ou pequena. Ou, que leva um professor a não saber “o que fazer” diante de uma criança autista, caso seu AT²⁵ não esteja lá, hesite em dar qualquer passo ou mesmo seja proibido de agir pela direção escolar, antes da chegada do “laudo” diagnóstico. Esses são apenas alguns exemplos de infinitos que orbitam a lógica da razão inclusiva, ou, parafraseando Said, a lógica do *Inclusivismo*.

Nesse sentido, o Inclusivismo, tal como o Orientalismo, seria uma forma discursiva na qual o que está em jogo, nas escolas, seria algo muito mais próximo de um *slogan*, ou ações emblemáticas que promovam ou entoam uma dada coisa como um valor – neste caso a Inclusão – do que um conceito passível de operacionalizar uma prática que evoque particularidades inerentes ao laço entre os sujeitos.

²⁵ Acompanhante Terapêutico.

Cabe destacar, neste ponto, a crítica da escola inglesa que se envereda por uma análise muito próxima da nossa, àquilo que foi chamado, na época, de corrente Incluscionista, descrita como um movimento que se funda sobre si mesmo, sem maiores fundamentações éticas ou políticas que a sustentem, e portanto, sem muita solidez ou rigor técnico que possibilite uma sustentação para além da boa vontade política do momento: “a mensagem incluscionista é a de que devemos nos alinhar com a inclusão e seguir fazendo-a funcionar” (Wilson, 2000, p. 304, tradução livre). Na visão do autor, um programa mais sério de inclusão deveria envolver também uma análise filosófica e uma discussão ética mais bem acaba, e não apenas ideológica (idem, p. 305), considerando que, dessa forma, a inclusão “pode sofrer o destino da maioria das ideologias que perdem fôlego quando mudam as condições sociais, políticas ou a moda”. (idem, p. 305).

Nesse mesmo sentido, também aponta Voltolini (2014, p. 127):

Usa-se o termo inclusão para tratar de questões relativas às pessoas com deficiência, como para tratar de questões étnicas, socioeconômicas, etc. como se nesses casos se tratasse do mesmo real de exclusão. Que todos esses possam ser considerados excluídos não significa que sejam *igualmente* excluídos.

Voltolini nos aponta uma lógica que é, muitas vezes, massiva no ambiente escolar e, portanto, pasteurizante, pois não deixa espaço para enigma ou interrogação – da parte dos educadores. Em bastante se deve a um desconhecimento de mão dupla: de si mesmo e das próprias possibilidades frente a um outro e, também, sobretudo, quando este nos é radicalmente diferente, como no caso de crianças no interior do espectro autista.

De forma que, para tangenciar melhor isso que estamos abordando, veremos no próximo capítulo um pouco mais a respeito das particulares formas de aprender e fazer laço com essas crianças, na tentativa de afirmar que é possível construírem-se pontes, à primeira vista banais, mas, muitas vezes, fundamentais, no cotidiano educacional, bastando certa abertura por parte do educador. Evitando, até mesmo, quem sabe, que o estranhamento inicial não se cristalice em rechaço e possa tornar-se familiar.

CAPÍTULO 3: Autismo, Psicanálise e Inclusão.

No capítulo anterior, abordamos a questão do rechaço do estranho-familiar como movimento de um não-reconhecimento de uma parte de si evocada pelo outro. Vimos também como tal movimento não é independente do juízo inconsciente, e está presente na dialética do reconhecimento eu-outro, onde o que é familiar pode se tornar estranho e vice-versa. A partir do aporte histórico, pudemos destacar alguns momentos em que tais questões podem ser lidas por essa via de entendimento psicanalítico. Nas escolas, isso se torna patente para compreender as relações estabelecidas com alunos diagnosticados como pertencentes ao espectro autista.

Assim, dando seguimento a nossa pesquisa, o presente capítulo procura trazer um esboço de compreensão do chamado transtorno do espectro autista (TEA). Optamos pela teoria psicanalítica para esta tarefa. Cabe lembrar que, hoje em dia, há várias *leituras* possíveis, ou recortes de compreensão do autismo, que podem enredar o entendimento, bem como o trabalho com crianças diagnosticadas como pertencente ao espectro autista no cotidiano escolar.

Embora objetivemos, neste momento, trazer aspectos de compreensão do autismo pela via da psicanálise, cabe pontuar que esta não é uma leitura hegemônica, seja no campo das práticas da saúde, seja na educação. Geralmente o que se vê é, no melhor dos casos, um caminhar amigável entre o psicanalista e o neurologista/psiquiatra/pediatra, enfim, algum representante do saber médico. Fato que não é um mero detalhe, uma vez que, como já apontou Kupfer (2013, p. 44), “o autista do psicanalista não é o do neurologista”. Pois enquanto o primeiro possa tender a privilegiar as causas, na dinâmica intersubjetiva familiar, do sintoma da criança, por exemplo, o segundo tende a centralizar o interesse para o caráter descritivo do comportamento, das mais variadas formas ou traços autísticos, geralmente pautado pela padronização diagnóstica que, por sua vez, embasa os testes neuropsicológicos.

Não à toa, no DSM V (2014), última versão²⁶, o Transtorno do Espectro Autista compreende toda uma *família* diagnóstica: Transtorno do Autismo (ou autismo clássico)²⁷, Síndrome de Asperger, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, abrangendo, também, o chamado Transtorno Invasivo do Desenvolvimento:

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por *déficits* em dois domínios centrais: 1) *déficits na comunicação social e interação social* e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades. (DSM, 2014, p. 809, grifos nossos)

Grosso modo, este manual (DSM-V) da mesma forma que a CID-11, que categorizam o autismo no interior dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, preconizam, como critérios diagnósticos para o autismo, a apresentação de significativos *déficits*, que abrangem uma ou mais áreas de vida diária, tais como, dificuldades de comunicação e interação social e a presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos, com destaque para os “*déficits na reciprocidade socioemocional* (idem, p. 53). Essas dificuldades podem variar em intensidade ou qualidade, da mesma forma que os comportamentos, mas o que se observa a partir da caracterização, tanto do DSM-V, quanto da CID-11 - nos quais a linguagem é considerada uma *habilidade* - é o caráter fenomênico e descritivo de apreensão desse tipo de transtorno, que é, em geral, impeditivo ou dificultador do desenvolvimento infantil, tanto mais cedo determinados comportamentos ou ausência de outros possam ser observados na vida de uma criança.

Fato que torna o campo do autismo algo bastante complexo, englobando tanto indivíduos com sérios comprometimentos intelectuais e sociais, quanto pessoas com alta performance

²⁶ Manual diagnóstico e estatístico dos Transtornos Mentais (DSM corresponde à sigla em inglês).

²⁷ O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (DSM V, p. 53).

cognitiva, porém com comprometimentos sociais significativos, como os casos ditos de alto rendimento (Aspergers).

Embora tenham caído os antigos diagnósticos de “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, nos mais recentes manuais, vemos que ainda persiste no diagnóstico de TEA o termo “Transtorno”, fato que não se dá por acaso. De acordo com Bautheney, (2011, p. 161), tal conceito induz a um pensamento de que o *erro* possa ser consertado, donde “a noção de erro (...) parece ter sido introduzida na história da medicina para suavizar a antiga noção de que a doença é um mal que precisa ser extirpado”.

Ainda, o próprio uso do outrora “Transtornos Globais do Desenvolvimento” não foi por acaso, pois, como aponta a supracitada autora, no que tange à história da psiquiatria infantil, uma das ideias de maior adesão e sedução dos especialistas, é a noção de existência de um “padrão normal de desenvolvimento”. (Idem, p. 85). Em que determinadas crianças estariam dentro, outras fora de uma curva de desenvolvimento circunscrita a partir da criação de escalas e testes de padronização gerais, como o teste de Binet (idem, ibidem).

Assim, a diagnóstica moderna de compreensão do autismo, por se pautar na descrição de sintomas/comportamentos/fenótipos faz com que “as taxas de prevalência para o autismo infantil variem muito”, como aponta Rocha (2002, p. 9). Essa análise também é apontada por Laurent (2014) e Maleval (2017), que acrescenta: “é inútil buscar apreender o autismo pela somatória de sintomas: não é uma doença, é um funcionamento subjetivo singular” (idem, p. 28).

Também importa destacar que ainda não há consenso, até os dias de hoje, no interior da comunidade científica acerca do fato de a etiologia do autismo ser de ordem genética ou ambiental. Como aponta Raskin (2015): “apenas 5% dos pacientes com TEA têm uma anormalidade cromossômica visível ao cariótipo” ao contrário das deficiências intelectuais, por exemplo, que são, na maioria dos casos, congênitas. Mas igualmente não se descarta hoje em dia, segundo o autor, o efeito da epigenética, isto é, um ramo da ciência que estuda as pequenas alterações no material genético (DNA, RNA) de um indivíduo *em* sua interação com o ambiente, *após* o seu nascimento. Nesse sentido, em matéria das chamadas doenças mentais - autismo, TDAH,

esquizofrenia, dentre outras - a ciência caminha hoje muito mais para uma tentativa de compreensão global (multifatorial), do que uma busca pelo elo perdido – entre onde termina a genética herdada e começa a atuação ambiental sobre cada indivíduo.

Porém, com um espectro cada vez mais abrangente de sintomas, temos vivido uma certa euforia diagnóstica, que, não à toa, provocou um significativo aumento de “casos”, como destacado no próprio DSM: “em anos recentes, as frequências relatadas de transtorno do espectro autista, nos Estados Unidos e em outros países, alcançaram 1% da população”²⁸ (DSM-V, p. 55). Cabe pontuar, junto com Silva (2016, p. 143), que o pretendido *rigor* e/ou neutralidade científica “oblitera quaisquer implicações éticas, ideológicas relativas ao diagnóstico, assim como dificulta um *posicionamento crítico* em relação aos mesmos” (grifos nossos). Da mesma forma, Maleval (2017) adverte quanto a isso:

A escolha do “todo biológico” é, por vezes, carregada de consequências para o tratamento dos sujeitos autistas. Ela induz uma apreensão destes como retardados congênitos, e não como sujeitos a devir. Ela desencoraja equipes, não deixando praticamente nenhuma esperança terapêutica. (Idem, p. 24-5)

Dessa forma, uma vez que se pretenda partir da psicanálise, há uma mudança de paradigma que realiza um giro de compreensão da maioria das chamadas doenças mentais. Com relação ao TEA, portanto, não deixam de ser importantes toda e qualquer manifestação comportamental, precisamente porquanto cada variação de comportamento, sintoma, bem como seu início e duração, deva ser compreendida como a expressão de um substrato comum, a saber, uma *estruturação ou*

²⁸ Interessante pois rapidamente é feita a mea culpa: “ainda não está claro se taxas mais altas refletem expansão dos critérios diagnósticos do DSM-IV de modo a incluir casos subliminares, maior conscientização, diferenças na metodologia dos estudos ou aumento real na frequência do transtorno”. (DSM-V, 2014, *ibidem*).

constituição de um sujeito singular e que pode diferir de outras formas de constituição subjetiva, como a neurose, a psicose e a perversão, por exemplo. Embora, em alguns casos, possa haver inclusive semelhanças na sintomatologia / expressão de si com relação a estas três estruturas, isso não significa que estejamos, nestes quatro casos, *partindo de um lugar comum* no que tange à constituição subjetiva do sujeito. Esse apontamento se faz importante no que diz respeito ao diagnóstico diferencial e ao manejo clínico / educacional de crianças no espectro do autismo, uma vez que são crianças que estabelecem uma relação com os adultos de maneira muito particular.

A partir da psicanálise, portanto, considera-se o fato de que o autismo é, grosso modo, o precipitado de uma constituição subjetiva que realiza no real uma defesa (proteção psíquica) contra a invasividade do Outro, e tal fato exige certa disposição psíquica da parte do educador, de “cuidado” em suspender o juízo para não duplicar o caráter invasivo do laço. Retomamos aqui nossa reflexão que diz que o estranhamento guarda íntima relação com o juízo, seja consciente ou inconsciente. E que esse mesmo estranhamento pode se fazer atuante na conduta com crianças com algum grau de autismo.

Dessa forma, a compreensão do autismo pela via psicanalítica, nos leva a uma lógica outra de trabalho e pesquisa e que aponta, dessa vez, não para aquilo que se apresenta como um *déficit* no sujeito autista - em relação a outros sujeitos -, mas sim, às características singulares que compõem esse quadro e que também, em alguns casos, podem ser tomadas como “portas de entrada” a serem exploradas pelo educador, talvez de forma não muito tradicional ou mesmo *diferente* da que se está acostumado(a). Por isso, neste capítulo, nos interessará em especial a compreensão da entrada na linguagem do sujeito autista, pela via do Signo, lugar por excelência de potência para compreensão das chamadas “Ilhas de Interesse” de crianças com diagnóstico de TEA, no trabalho nas instituições escolares.

3.1. Esclarecendo o autismo a partir da psicanálise

Antes que comecemos a definir o autismo, é importante salientar que, mesmo no interior da psicanálise, algumas questões clínicas, diagnósticas, não são consenso – e estão ainda em aberto. A começar pelo fato de que, para alguns autores - como Soler (2007) e Volnovich, (1993) - o autismo seria uma versão/subtipo de psicose, no que tange à estrutura clínica. Isto é, poderíamos situá-lo no interior das psicoses - estrutura psíquica que comporta Esquizofrenia, Paranóia e Melancolia²⁹. Nela, resumidamente, o autismo poderia ser localizado como uma espécie de psicose precoce – verificando-se clinicamente como uma não-formação da Imagem do Corpo Próprio, não inscrição do traço unário, e todas as suas derivações, como uma não entrada no registro Simbólico que regula as trocas/interações sociais, com uma diferença relativa às outras psicoses. Mais ainda, enquanto o psicótico estaria capturado no tempo (lógico) da alienação, o autista estaria em um instante de recusa a entrar nela, num aquém da alienação (Soler, 2007, p. 63) o que explicaria também a ausência de delírio.

Para outros - como Jerusalinsky (1993); Lasnik-Penot (1997/8); Maleval (2009/2017) -, entretanto, o autismo se diferenciaria tanto da estrutura psicótica, que já não poderia mais ser inscrito no campo das psicoses, mas sim corresponderia ao expoente de uma quarta estrutura clínica. De acordo com Jerusalinsky (1993; 2015), enquanto na psicose teríamos uma falha da função paterna – *forclusão* do Nome-do-Pai -, no autismo teríamos uma falha da função materna – *exclusão* do Nome-do-Pai, com decorrências clínicas diferentes. Por exemplo, o fato de o autismo (clássico) ser não subjetivo - os significantes não remetem a uma significação (Jerusalinsky, 2015), em outras palavras, não há, como nos casos de psicose, possibilidade de retorno no Real do significante. Não há delírio. Lasnik, por sua vez, nomeia este mecanismo do autismo de elisão ou evitamento (Lasnik, 1997/8 *apud* Rocha, 2003)

Foge a nossos objetivos, neste momento, nos lançarmos em uma dissecação mais aprofundada deste debate acerca da estrutura, pois não corresponde aos objetivos deste trabalho.

²⁹ Nos apoiamos aqui nas definições de Antonio Quinet, no livro “Psicose e Laço Social” (2006), com base nas definições lacanianas.

Entretanto, pontuá-lo se faz importante, pois nos dá a dimensão de que, nem mesmo no interior do terreno da psicanálise, existe um consenso diagnóstico, o que todavia não deve ser tomado como um problema para o entendimento.

Da mesma forma, também cabe observar que definir o autismo em uma nova estrutura ou como pertencente às já clássicas estruturas definidas pela psicanálise freudolacanianana, é algo tão espinhoso quanto a variação fenomênica esboçada no interior mesmo do Espectro Autista.

Como nos lembra Rocha (2003), durante muito tempo, o autismo fora abordado, mesmo na história da psicanálise, como algo não muito distante de uma visão desenvolvimentista: uma *falta a ser* em matéria de subjetivação. Falamos de autores como Mahler, Bettelheim, Meltzer, Tustin os pioneiros da teorização do diagnóstico de autismo no interior da psicanálise (entre as décadas de 1940 e 1970), cujas análises, que diferem em determinados pontos, convergem, grosso modo, em considerar o autismo como “nada além de uma fixação ou retorno, regressão” (Rocha, 2003) à etapa do narcisismo primário, conceito freudiano de 1914.

Ainda a respeito desse início de conceitualização do autismo, as quatro grandes abordagens psicanalíticas clássicas do autismo infantil possuem um ponto em comum, conforme aponta Maleval (2017) “a intuição de que se trata da patologia mais arcaica”. Segundo ele:

Para Mahler, a regressão libidinal mais profunda; para Meltzer, o funcionamento mais problemático do self; para Bettelheim, a angústia mais extrema; e para Tustin, a fantasia mais catastrófica. Tais abordagens sugerem implicitamente que o autismo é a patologia mais grave e que o seu prognóstico é sombrio. (MALEVAL, 2017, p. 57)

Também de acordo com Rocha (2003), esses autores, apesar de psicanalistas, sem levar em conta a dimensão desejante – parental -, da qual depende a formação do narcisismo na criança, sustentam estritamente uma visão da psicopatologia tal qual uma “parada, bloqueio, detenção do desenvolvimento” (idem, p. 32) por não se dar conforme se processa em outras crianças (Idem, *ibidem*).

Assim, para além da questão estrutural, existem outras formas de pensar o sujeito, ou melhor, a diagnóstica, em psicanálise, conforme sugere Dunker (2015), que também aponta para as relações do sujeito com o discurso, o objeto e às formas de gozo. Diagnóstica, de acordo com Dunker (2015), corresponderia

...a uma expansão de atos, raciocínios e estratégias de inserção política, clínica e social do diagnóstico, e sua conseqüente ‘força de lei’, capaz de gerar coações, interdições, tratamentos e que tais.” (DUNKER, 2015, p. 20).

Essa ideia se faz oportuna sobretudo quando se quer refletir sobre a infância, considerando as peculiaridades desse tempo no qual a questão da constituição subjetiva ainda está em andamento, como destacado por Bernardino (2007; 2015)³⁰. E que, portanto, falar em um diagnóstico fechado não é algo sem efeitos sobre o próprio movimento de constituição subjetiva, uma vez que o período da infância requer *tempo*, seja para inscrições de significantes primordiais, seja para a elaboração de antigas significações (Estádio do Espelho/ Édipo) e abertura para novas, que vêm do Outro, entreando períodos de indefinições constitutivas (idem).

No caso do autismo, sobretudo, conforme salienta Maleval (2017, p. 76):

De fato, quer se trate de capacidades cognitivas ou da utilização da linguagem, não se pode reduzir o autismo a uma parada nesse ou naquele estágio de desenvolvimento, visto que aquilo que é característica sua reside na simultaneidade de modos de funcionamento correspondendo a níveis de desenvolvimento heterogêneos.

Isso posto, podemos situar o autismo, grosso modo, como uma decorrência de desencontros no circuito pulsional entre o bebê e a mãe ou primeiro adulto representante do Outro – *outro primordial*, como nomeia Kupfer (2000; 2013) -, logo após o nascimento ou num momento

³⁰ A esse respeito concordamos com Bernardino (2015, p. 59) ao afirmar que o psicanalista de crianças faz diagnósticos, na medida em que este corresponda a uma leitura, uma apreciação do “andamento do processo de constituição subjetiva da criança”.

justamente bastante importante de libidinização do corpo e formação da imagem corporal. Tal fato pode se dar como um não enlaçamento do bebê no desejo materno, numa espécie de recusa inconsciente. Algumas vezes essa recusa pode ser acompanhada por alguma questão orgânica do bebê não descoberta, outras, por algum momento subjetivo particular da mãe – tal como depressão, enlutamento -, outras, simplesmente não comportam nem um nem outro fator e, ainda assim, a criança pode posicionar-se neste lugar em relação ao Outro.

Lembramos também que, na psicanálise, as funções primordiais, a saber, a materna e a paterna, geralmente são encarnadas pelos primeiros adultos que se ocupam do bebê, mas não possuem relação direta com a pessoa da mãe ou do pai, necessariamente. São, muitas vezes, encarnados pela mesma pessoa, isto é, a mãe exercendo a materna e a paterna ou o pai alternando as duas, etc., às vezes tendendo a realizar majoritariamente uma ou a outra. Para alguns psicanalistas, como Dolto (1999), até mesmo o trabalho, enquanto interesse externo da mãe, pode vir a cumprir a função paterna (numa família composta apenas por uma mãe ou um filho, por exemplo). O que importa é a alternância e os diferentes efeitos que uma ou outra operam no psiquismo do *infans* em termos de inscrições simbólicas, significantes. Portanto:

...a estruturação da criança está estreitamente correlacionada à uma dialética suficientemente equilibrada das duas posições: materna e paterna, no interior do laço que liga a criança ao campo do Outro, ao mundo exterior, via seus dois pais ou os adultos que se ocupam dela. (CRESPIN, 2010, p. 56, tradução livre).

Assim, conforme nos mostra a autora, trata-se sobretudo da operação de tais funções no que tange às primeiras inscrições subjetivas na criança, por isso podem ser operadas pela mesma pessoa ou por pessoas diferentes, porém uma pressupõe a outra. Portanto, o bebê, para se constituir como sujeito, necessita, num primeiro tempo, do outro para se alienar e posteriormente se separar, num segundo tempo, para se fundar, se instituir.

Esses primeiros momentos são decisivos no que tange à constituição psíquica de uma criança e, quando falamos em estruturações como o autismo e a psicose, é possível que tenha

havido algum comprometimento na dialética alienação-separação.³¹ Ou seja, onde haveria um primeiro momento de alienação da subjetividade do bebê na subjetividade materna (ou aquele que ocupa a função materna), esta pode não se realizar ou realizar-se parcialmente. Também importa destacar que essa dialética só se completa caso haja nesse adulto uma abertura à função paterna – que realiza a separação e possibilita a constituição do bebê como um sujeito. Em outras palavras, é condição para que essa constituição ocorra, portanto, que o Outro tenha esses tempos bem constituídos, também.

Assim entendemos que ao pensar o bebê, a mãe é literalmente aquela que designa, que cria nomeando, que diz “tu és”, projetando seu desejo no bebê (CRESPIN, 2010). Trata-se de uma “palavra fundadora”, tal como postulou Lacan (1955-1956, p. 322). Sem isso, não há subjetividade. Porém, o bebê deverá, num segundo momento, separar-se da mãe, para constituir-se como não-alienado, como uma subjetividade singularizada. Do contrário, ficaria por demais confundido/preso (alienado) à subjetividade materna. É aqui que entra a importância da função paterna na sua versão de separação, da parte do adulto, como a função que transmite a mensagem: “não reintegrarás teu produto”, conforme sublinhou Lacan (1958/2009, 209) e coloca a questão ao bebê futuro sujeito: *quem és?* Portanto, no que tange ao bebê, também é necessária alguma predisposição ou abertura ao desejo do Outro, sustentando o enigma que é posto pelo operador paterno. Por isso, afirma Crespín (2010, p. 30, tradução livre):

Assim, os problemas graves de desenvolvimento, em particular do espectro autista, antes de se tratar de déficits cognitivos, são déficits de apetência, de desejo. Pois é esta falta mesma que determina secundariamente a aparição do déficit, consecutiva à não -transmissão dos significantes do campo do Outro.

Guardadas as devidas ressalvas ao termo “déficits”, utilizado pela autora, assim entendemos que, para que haja a constituição de uma subjetividade singular no bebê, é necessário que o desejo

³¹ Considerando que, conforme apontou Lacan (1958/2009), a função paterna é mais extensa e portanto opera em outros tempos da constituição psíquica da criança (não só como função de separação, mas também no momento do Complexo de Édipo, por exemplo), assim podemos considerar possível distinguir diferentes estruturações na clínica, a partir de diferentes etapas de fixações e/ou desencontros que tenham havido na história da criança no que tange às inscrições próprias ao significante paterno, o que possivelmente explique as diferentes constituições como autismo, psicose e as diferenças no interior dessas duas estruturações.

aí compareça em sua tríade: seja na sua versão materna em querer que ali exista um sujeito, seja na versão paterna em querer que esse sujeito seja um outro, isto é, respeitando-lhe a singularidade de uma existência diferente da sua, por fim, seja no bebê em termos de “apetência simbólica” (idem) ou querer ser. Trata-se também de toda uma sustentação daquilo que é estranho-familiar na subjetividade dos pais, com relação ao filho.

Quando isso não ocorre, podemos pensar que o curto circuito neste momento da constituição subjetiva da criança, estende-se a outras vias importantes, como a formação de sua imagem corporal, a identificação primordial e a noção de corpo unificado. Em outras palavras, o estranho-familiar do bebê não é acolhido no psiquismo materno, quando, à mãe não é possível sustentar uma relação especularizada no filho, seja por alguma deficiência aparente na criança, ou por alguma outra fantasia materna, por exemplo³². Desta maneira, a criança não consegue significar, simbolicamente, as sensações corporais do próprio corpo e também aquilo que é emanado ou que provém do outro, o que dificulta em muito o enredamento dessa criança no laço social. Dessa forma, a criança não sentirá prazer com aquilo que geralmente causa prazer nos outros, dentre muitas outras coisas. E como consequência, muitas vezes, não se engaja na linguagem e isola-se, nos casos de maior fechamento.

A questão do prazer compartilhado também é uma noção *chave* para o entendimento do autismo. Noção esta relida e elaborada por Laznik a partir das formulações de Freud e Lacan a respeito da pulsão. Segundo a autora, o gozo ou prazer compartilhado entre a criança e sua mãe (ou outro primordial), tem função importante no que virá a ser, na criança, sua relação com o Outro - na demanda e no desejo.

Geralmente, ao longo do primeiro ano de vida, a criança irá aprender os três tempos do circuito pulsional. Quando vai ao encontro do outro - o seio, o olhar, a voz da mãe -, está dando mostras de realizar o primeiro tempo da pulsão, ou seja, *ir ao objeto*. O segundo tempo

³² Essa dificuldade de especularização pode compreender a formação de “traços autísticos” em crianças não autistas (psicóticas), o que seria diferente de um autismo infantil precoce, onde por qualquer motivo, a função materna não operou desde o início, conforme destaca Kupfer (2000).

compreenderia aquele em que a criança *deixa-se tornar objeto de prazer* do outro - no caso a mãe (representante do Outro) passivamente, ou seja, permite que o outro tenha prazer a partir do contato com ela - nos momentos de brincadeiras, nos jogos lúdicos, etc. Já o terceiro tempo, seria o reinício, posto em ato pela criança, desse circuito, buscando ser objeto do prazer do outro *e tendo prazer com isso*, como afirma a autora, uma verdadeira “proposição do enunciado: meu gozo de bebê é o gozo d’Ela” (LAZNIK-PENOT, 2010, p. 138). Por isso falamos em circuito pulsional, pois o terceiro tempo alimenta o investimento libidinal da mãe no bebê, nos jogos de prazer. Sem ele – e a literatura está repleta de exemplos disso - o circuito se fecha, até a completa desistência da mãe em estabelecer uma troca com a criança. O filho já não lhe responde. Nos casos de autismo, de alguma forma, seja muito precocemente ou num momento posterior, esse circuito não chega a se instaurar:

O que pude observar em cerca de 40 filmes de bebês que se tornaram mais tarde autistas, e naqueles que pude atender ainda lactentes, é que o bebê futuro autista – por razões que conviria não se precipitar em compreender (a douta ignorância pregada por Nicolas de Cusa é aqui abertura a um saber possível) – não renuncia a um gozo fechado e estranho à mãe. De repente, a possibilidade de um gozo do Outro – a mãe fazendo essa função – torna-se impossível. Ao mesmo tempo, o lugar do Outro também.” (LAZNIK-PENOT, 2010, p. 140)

O estabelecimento do circuito pulsional é fundamental para a autora, pois, segundo ela, é o que propicia a *criação* do Outro, quando esses bebês recém nascidos “vão procurar o outro, por eles mesmos. *Eles empurram para que haja Outro*” (idem, p. 143, grifos nossos), podemos inferir que nasce também daí o início do que será futuramente os intercâmbios simbólicos - a partir da constatação da falta desses primeiros objetos pulsionais.

Maleval também constrói o argumento de que neste quadro, algo *não vai bem* em matéria de pulsionalidade, com alguns recortes diferentes de Lasnik³³. Sua tese principal - que aqui retiramos de um de seus trabalhos mais recentes, o livro *O Autista e sua Voz* - gira em torno de

³³ Já podemos ir notando que é inevitável, quando se estuda o autismo a partir da psicanálise, esbarrar na questão da pulsionalidade.

correlacionar o funcionamento autístico com uma “dificuldade em regular o gozo do vivo” (2017, p. 29). Em linhas gerais, para ele, é como se toda a pulsão de vida não tivesse conseguido se *ligar* - via estádio do espelho, castração - à função significante (algo que, na neurose, se dá através do recalque, ou seja, parte do corpo precisa deixar lugar para a função simbólica advir. Segundo Maleval (2017, p. 108):

A enunciação encontra seu alicerce na mortificação do gozo vocal³⁴. A cessão deste ao Outro condiciona a sua cifração pelo significante unário. A identificação primordial resulta disso. Ela cerze o gozo à linguagem. Dá ao sujeito a aptidão para se contar como Um.

Se pensarmos a partir da psicanálise, que a voz é um dos primeiros objetos pulsionais - e aqui cruzam-se as afirmações de Maleval (2017) e Lasnik (2000; 2010) - o autista seria aquele sujeito que *recusa* (inconscientemente) abrir mão do gozo vocal. “Soltar a voz”, ou o verbo, como diz o jargão, não é algo simples nesses casos, pois, no autismo, parte de si *vai embora* junto com a voz - parte que corresponde aos afetos e ao corpo. Como também afirma Laurent (2014, p. 53) “a marca de gozo não é extraída da fala, a ponto de o sujeito viver a emissão da fala como uma verdadeira mutilação”.

Dessa forma, os afetos, como a angústia, não podem ser simbolizados no compartilhamento com o outro. Daí porque, em muitos casos, não há *sentido* em utilizar-se da fala - por isso não falam. Se pensarmos que, desde 1955, Lacan já nos pontuava que “a fala é antes de mais nada falar a outros” (1955-6, p. 48), ou seja, ato que implica uma alteridade, isso também aponta para um fechamento maior nos casos de autismo. Sobretudo nos casos em que, ou não há fala, ou há uma fala estereotipada, isto é, aparentemente não dirigida a ninguém, ecológica.

Mas essa mesma defesa contra o Outro (e seus outros representantes) também se encontra nos autistas que falam. Nesses casos, o autor sugere que a (auto)proteção viria numa

³⁴ Voz: podemos compreender, pela análise de suas proposições, que o que o autor está chamando de “gozo vocal” é a voz, sobretudo quando utilizada para a descarga pulsional (nos gritos, frases repetidas, etc), sejam de prazer, ou mesmo desprazer. Não se trata da voz na sua função *comunicante*.

impossibilidade (a mesma recusa) de transmissão dos afetos através da fala. No geral, isso explica também a captura pelo signo, sentida como menos invasiva. Lógica que também permite compreender porque muitos aprendem a ler/escrever antes de falar (MALEVAL, 2017, p. 116-8)

Voz, pulsão, gozo e afeto marcam o autismo de maneira particular, da mesma forma que um não estabelecimento da identificação primordial. Identificação essa com a *própria imagem refletida no Outro* - espelho, no olhar e na fala dos outros primordiais. O que impede também a identificação com as figuras parentais. Momento da constituição psíquica bastante importante, descrito na psicanálise, posto que norteia toda a estrutura do sujeito, ulteriormente. A esse respeito, conforme aponta Tiussi (2018, p. 155-6):

“...Freud desenvolve o conceito de narcisismo primário, Klein introduz o ego rudimentar, Dolto trabalha com a imagem inconsciente do corpo, Lacan usa a metáfora do estádio do espelho. São conceitos que, guardadas as diferenças, apontam para identificações muito precoces que ocorrem nos primeiros contatos do bebê com um adulto significativo para ele. (...) Em algumas situações, parecemos, que ao invés de identificarem-se com humanos, algumas crianças se identificariam com objetos ou animais. Possivelmente, isso nos conta sobre suas experiências intrapsíquicas.

Para Laurent (2014), da mesma forma, como o sujeito não possui uma imagem própria, ou imagem do corpo próprio, ele não se separa do Outro, do objeto³⁵. Há uma espécie de relação de contiguidade real com o Outro, de maneira que aquela imagem refletida no espelho não é, para ele, a sua - essa seria também uma maneira de entender o recurso do duplo. Há vários relatos na literatura de pessoas no espectro autista que possuem uma relação particular com a sua imagem

³⁵ Esse autor é mais radical e, apoiando-se nas concepções do casal Rosine e Robert Lefort, afirma que, no autismo, não há Outro (idem, p. 44). Não vemos dessa forma. Dizer que há uma recusa em fazer laço, em estabelecer troca pulsional com o Outro, e dizer que não há Outro são afirmações bastante distintas. Também aqui, concordar com isso seria evidentemente posicionarmo-nos como os psicanalistas de antigamente, que afirmavam que o autismo era a posição mais regredida.

refletida no espelho, muitas vezes tomando-as como se fossem uma outra pessoa, ou uma outra versão de si mesmo.

Portanto, essa maneira particular de regular o gozo no autismo, obriga a uma reestruturação totalmente particular para o sujeito, que, no melhor dos casos, possui uma relação outra com o Simbólico. Não podemos falar, tal qual na neurose, que houve uma entrada na lei do significante, que rege esse registro. Se assim o fosse, a relação estabelecida com o Outro se daria de maneira muito distinta. No caso, a neurose pressupõe uma defesa fundamental ante a falta no Outro – pela via do recalque. Dessa forma, as associações significantes seguem existindo, pela via inconsciente, igualmente no registro da lei simbólica, como aponta Lacan (1955-6, p. 103):

...a cadeia nem por isso deixa de correr por debaixo, a exprimir suas exigências, de fazer valer sua dívida, e isso, por intermédio do sintoma neurótico. É nisso que o recalque é do âmbito da neurose.

A essa falta de estruturação simbólica, pela via do significante, não significa que não haja qualquer estruturação, em matéria de autismo. Ela existe, mas pela via do signo. Veremos isso a seguir.

Uma vez tendo entendido um pouco do funcionamento do autismo, a partir do trabalho de alguns psicanalistas que refletem sobre essa temática, podemos partir para um aprofundamento um pouco maior a respeito da relação particular estabelecida com a linguagem e o conhecimento através do signo, que parece apontar novos caminhos de reflexão e laço com essas crianças.

Importante salientar que em matéria de autismo, dada as características peculiares e variadas do *espectro*, é sempre oportuno deixar de lado toda e qualquer certeza, sobretudo se se tratam de certezas que apontam para impossibilidades - de comunicação, de educação. As palavras de Dolto, em 1971, neste momento, trazem uma lucidez ímpar, como que se conversassem com as pesquisas mais atuais:

Sua imobilidade às vezes total, seu mutismo às vezes absoluto, seus sorrisos, seus mecanismos de defesa inadaptados à situação presente, seus gritos, seus gestos,

suas palavras delirantes, estereotipadas, conjuratórias, são, para eles, a manifestação de uma linguagem: i. e., uma expressão simbólica de suas tensões internas; mas essa linguagem já não parece visar à comunicação de suas comoções a esse outro atual presente diante deles que somos nós. Esse modo de expressão incompreensível para os outros torna-se, ao contrário daquilo que era a linguagem em sua origem, um meio de isolamento protetor, um *habitus* de soledade, que a presença do outro não pode modificar. A comunicação parece definitivamente rompida e substituída por uma impenetrável cortina. *Somente parece, pois essas conclusões são falsas.* (DOLTO, 1971/2010 p. 190; grifos nossos).

3.2. Ilhas de Interesse no autismo: a linguagem pela via do Signo.

Dessa forma, a partir de nossas reflexões anteriores, a respeito da maneira particular de relação do sujeito autista com o Outro, que não passa pela via da pulsionalidade, ou que parece passar de maneira diferenciada, também se observa que, no que tange à linguagem, isso tem efeitos bastante nítidos.

Se, como afirma Pessoa (2019), na esteira de Freud e Lacan, “a linguagem é o âmbito em que a experiência do sujeito acontece”, veremos que essa evitação da pulsionalidade tem seus desdobramentos também na relação do sujeito com o significante, uma vez que o significante é, por excelência, carregado de pulsionalidade. Assim, a entrada na linguagem, e consequente entrada no conhecimento, na maneira de aprender, acabará tendo que conciliar essa evitação no significante. Para contornar essa situação, o autista pode lançar mão de outro recurso linguístico, a saber, uma particular apreensão do signo: “sabe-se que, entre os diferentes signos, as crianças autistas apreciam particularmente os ícones, i. e., signos motivados - ao menos parcialmente - que representam esquematicamente a entidade, a pessoa, o acontecimento ou o atributo designado” (MALEVAL, 2017, p. 211-2). Não é necessário dizer que este apontamento pode ser de grande interesse para aqueles que pretendam ocupar-se da escolarização de crianças autistas.

Um dos autores que mais explora a questão do uso particular do signo, para refletir acerca do autismo em psicanálise, é, portanto, Maleval (2017). Segundo ele,

O autista prefere se apoiar em imagens mentais para pensar, a fim de distanciar os signos sonoros transmitidos pela inquietante enunciação do Outro, de modo que ele dá preferência às encarnações icônicas e escriturais do signo. Essa é uma das razões pelas quais a aquisição da compreensão da linguagem frequentemente se opera, para eles, passando pelo escrito. (Idem, p. 216-7)

Partindo dos estudos de Peirce³⁶, Maleval (2017) irá pontuar que o valor do signo destacado pelo autista, constitui-se como um fragmento particular de linguagem, que privilegia a imagem, em detrimento do som da voz humana, posto que vem de um outro e, portanto, contém enunciação.

Das três categorias do signo descritas por Peirce, que são, a saber, o *ícone*, o *índice* e o *símbolo*³⁷, destacamos que a que mais se assemelha à descrita por Maleval nos estudos sobre o autismo, refere-se ao ícone (por vezes, também, o índice), uma vez que estes “provocam um desengate mais nítido entre signo e coisa nomeada, significam apenas pela qualidade de semelhança” (Araújo, 2004, p. 49), sublinhando sempre que, mesmo para Peirce, o ícone não corresponde à imagem externa, propriamente dita, mas à imagem mental, imitação dos objetos (idem, p. 50).

Neste momento, faz-se importante pontuar, que este filósofo, que foi contemporâneo de Saussure, não concebeu em sua teoria a ideia de *significante*, muito menos a utilizada em psicanálise, incorporada por Lacan, a partir dos estudos da linguística saussureana - o que torna a aproximação com a teoria lacaniana um tanto mais delicada, conforme proposto por Maleval. Entretanto, a teoria do signo de Peirce, embora se diferencie em alguns aspectos da linguística de Saussure, encontra aproximações em pontos que nos são caros, a nós psicanalistas, como o caráter não essencialista do signo, e a inevitável interdependência entre eles³⁸, o que insere as contribuições

³⁶ Filósofo do pragmatismo norte-americano, Charles S. Peirce (1839-1914) impulsionou os estudos de semiótica e filosofia da linguagem. Foi contemporâneo a Ferdinand de Saussure. Nos *Écrits sur le signe* (1978), concebe as relações de semiose a partir de uma relação triangular entre o signo, o objeto e o interpretante. Com o fim último de ligar o signo ao objeto, Peirce irá apontar que essa cadeia é infinita uma vez que a relação entre eles, enquanto cadeia, passa por signos intermediários - os interpretantes. “O único pensamento que se pode conhecer é o pensamento em signo. Todo pensamento deve, portanto, existir em signos” (Peirce, 1980 *apud* Araújo, 2004).

³⁷ Enquanto o ícone comporta um padrão de semelhança (visual) com o objeto (representado), como uma imagem, um nome, uma placa; o índice comporta uma relação de causalidade com o objeto, uma referência mais indireta, tal qual a fumaça é índice de que há fogo. Já um símbolo estabelece uma relação de convenção entre um objeto e o signo - sujeito, portanto à convenção cultural, social, à lei. Correspondem, portanto, à maioria das palavras do léxico gramatical. .

³⁸ O encadeamento se através do “Interpretantes” (elementos que compõe os signos) e são um anteparo à referenciação do objeto.

de Peirce também no interior da legalidade estruturalista no âmbito dos estudos da linguagem. Assim, conforme destaca Araújo (2004), para Peirce,

...a relação entre signo e coisa não é a de uma adequação representativa direta, nem é uma relação de pura exterioridade. Estabelecido o óbvio corte semiótico (*o signo não é a coisa, nem está no lugar da coisa*), resta o problema de como se estabelece a relação entre a significação linguística e aquilo que com ela se designa, se nomeia, se refere. Levando-se em conta que, para Peirce, o pensamento interpreta o outro que lhe serve de signo, pode-se supor que não é a chamada realidade em si que é representada. A mente do sujeito não é uma mente pensante de estilo cartesiano, cujo conteúdo vem da ideia que representa as coisas. *Para Peirce, o próprio pensamento é sígnico, e o objeto é objeto para um signo-pensamento, pois ele só faz sentido na medida em que serve de objeto para um signo que o interpreta*". (ARAÚJO, 2004, p. 55, grifos nossos).

Dessa forma, consideramos que a incorporação da linguística de Peirce, por Maleval, para o entendimento do autismo pode se fazer interessante uma vez que possui um repertório maior da decomposição do signo (em índice, ícone e símbolo) o que permite uma compreensão mais ampla das formas particulares de entrada na linguagem pelos autistas - que privilegiam o ícone e o índice, estabelecendo uma maior rigidez (atrelamento) entre significante e significado, como veremos. Por outro lado, o caso do símbolo - de maior abstração - é o que mais se assemelha à ideia de articulação significante, esboçada nos ensinamentos de Lacan:

Lacan tende a englobar o ícone e o índice sob a noção de signo; ao passo que a capacidade de abstração acrescida do "símbolo", no sentido que lhe dá Peirce, só advém, na perspectiva do psicanalista, com o uso do significante, que rompe o laço com aquilo que ele significa - daí seu caráter arbitrário e variável conforme a língua. Em contrapartida, a maioria dos ícones e das insígnias são compreensíveis por sujeitos que não partilham da mesma língua (MALEVAL, 2017, p. 214).

Acerca dessa passagem, cabe ressaltar, Maleval refere-se ao significante como tendo caráter arbitrário, quando, cabe lembrar, o debate da arbitrariedade é relativo ao signo, conforme aponta Lacan (1957, p. 500). Uma vez esclarecido este ponto, cabe-nos destacar que o Signo é a unidade linguística composta de Significante e Significado³⁹, separados por uma barra, cujo efeito redundante no fato de que “nenhuma significação se sustenta a não ser pela remissão a outra significação” (idem, p. 501). Em outras palavras, o signo vale o que não vale ante todos os outros, fazendo da língua uma infinita relação de opostos, posto que “atender a todas as necessidades é um efeito de sua existência como língua” (idem, *ibidem*). Nisso se conclui que os conceitos (nível do objeto), necessitam de um certo grau de convenção, ou não haveria possibilidade de partilhamento ou trocas culturais. Porém nem sequer a maior exigência de convenção é capaz de determinar como cada sujeito significa (uma vez que o significado, por se localizar abaixo da barra, é sempre recalcado). A este respeito, afirmam Roudinesco & Plon (1988):

Saussure situou o significado acima do significante e separou os dois por uma barra, denominada da significação. Lacan inverteu essa posição e colocou o significado abaixo do significante, ao qual atribuiu uma função primordial. Depois, tornando a levar em conta a ideia de valor, ele sublinhou que toda significação remete a uma outra significação. Deduziu disso que o significante está isolado do significado como uma letra, um traço ou uma palavra simbólica, desprovida de significação mas determinante, como função, para o discurso ou o destino do sujeito. (ROUDINESCO & PLON, 1988, p. 708)

Já a importância do elemento Significante está posta na obra lacaniana, pela sua característica de fazer articulações (cadeias) e se relacionar mediante uma dada ordem: por contiguidade (metonímica) ou substituição (metafórica), ideia que ele elabora a partir da noção de deslocamento e condensação da obra freudiana (FREUD, 1900). Em suma, trata-se do material da linguagem. Alguns significantes são chamados de primordiais, ou fundamentais, dado que

³⁹ Lacan utiliza o modelo do Signo saussureano invertendo-o, elaborado em seu Curso de Linguística Geral (Saussure, 1916). Assim temos que em Saussure: Signo = Significado sobre Significante, enquanto que em Lacan, Signo = Significante sobre Significado.

estruturam ou reestruturam novas cadeias significantes. Em outras palavras, determinam como o sujeito se posiciona no mundo, se relaciona com o Outro, enfim, moldam sua realidade ou, como afirma Lacan (1955-1956, p. 310): “o significante domina a coisa”.

Neste ponto, cabe destacar, como nos mostra Pessoa (2019), que a ideia de “cadeia significante”, de Lacan, é resgatada a partir da noção de “linearidade significante”, da obra de Saussure, que nada mais é do que a exposição de uma primordial legalidade linguística, a saber, que *o significante sofre a ação do tempo*. Da mesma forma, é possível entendermos que o ordenamento significante é determinante no sentido final de uma frase como em “Pedro surra Paulo”, aponta Lacan (1957, p. 506). Daí se conclui que a disposição dos elementos na cadeia significante altera a significação final, que se estabelece retroativamente. Mais ainda, esse fator temporal incomensurável que não escapa à linguagem é o que opera transformações na língua - variações, regionalizações, etc. – e, portanto, torna a língua algo “vivo”, que se modifica.

Dessa forma, a partir de Lacan, pensar o significante é também pensar tempo, desejo e pulsão. É neste sentido que dizemos que a entrada do sujeito na linguagem se dá a partir da lei do significante, fato que impede sua total apreensibilidade, significação, e, conseqüentemente, seu destino, conforme sustenta Lacan (1957), pois que se trata de um sujeito barrado, dividido, dominado pela estrutura – efeito do discurso. Conforme aponta Pessoa (2019, p. 240-1):

A relação entre significante e significado, ou representação da palavra e representação de coisa, não poderia ser forte. Esse laço frouxo entre as representações constituintes da palavra permite que essa adquira significações diferentes a depender dos enlaces com outras palavras. Dessa forma, concluímos que a significação é o efeito das ligações que se formam entre os significantes dentro de cada sintaxe. Também podemos dizer que é justamente esse curto-circuito que acontece nas associações que permite emergir o sujeito da fala.

Isso posto, podemos compreender porque, conforme destaca Maleval, na tentativa de evitação dessa variabilidade, dessa falta de controle, o autista se apoie no recurso linguístico que

menos tangencie esse “problema”: a imagem visual, numérica ou icônica do signo - em detrimento da abstrata ou acústica, que mais sofre com a enunciação.

Isso porque, no autismo, como já pontuamos, há uma sensibilidade maior àquilo que vem do Outro, do desejo, e que, como sabemos, está presente na enunciação. A fala humana é repleta de intencionalidade, equívoco, agressividade, duplo-sentido, sexualidade, enfim, elementos de pulsão inconscientes que são articuladas para além da mensagem *strictu sensu*. A fala humana é muito mais do que uma mera reprodução de informação, como a voz do Google Tradutor. E isso, para o sujeito autista, pode ser muito difícil de lidar, pois a falta da identificação primordial, como também já mencionamos, não permite - ou dificulta em muito -, que a enunciação seja compreendida, isto é, que haja alguma referenciação no próprio corpo, na própria fantasia, que permita compreender a mensagem *lato sensu*. Por isso, a preferência pelo universo icônico do signo, que retira a ambiguidade, a vacância da língua. Na lista telefônica, no dicionário, nos nomes dos dinossauros, números primos, enfim, seja qual for o estilo da Letra, aí então não se supõe haver *mal-entendido*.

E isso, conforme aponta Maleval (2017), é extremamente assegurador e reconfortante para o sujeito. A partir da leitura de autores diagnosticados como pertencentes ao espectro autista⁴⁰, ele pôde constatar como foi possível, a partir do tratamento particular da informação pelo signo, estruturarem-se psiquicamente, de uma maneira outra.

Falamos aqui de casos em que houve uma evolução, um considerável progresso na vida a partir de uma boa exploração dos recursos psíquicos pautados exclusivamente de um uso particular do signo. Entretanto, isso não significa que todo sujeito autista faça esse percurso necessariamente, apenas que estamos dentro do campo das possibilidades. De toda forma, também para Laurent (2014), pode-se afirmar que essa particular apreensão da linguagem é a base para qualquer desdobramento possível, em matéria de autismo. Pois, estamos lidando com sujeitos cuja ordenação psíquica é majoritariamente imaginária. Segundo ele, o tratamento particular do signo

⁴⁰ Temple Grandin; Birger Sellin, Donna Williams, dentre outros.

seria uma matriz comum de estruturação para todo e qualquer sujeito no interior do espectro autista, como uma *célula-tronco*, podendo se especializar ou não (idem, p. 127). Mas a estrutura elementar seria sempre a mesma: uma estrutura de repetição da instância da letra, repetição do Um, que não opera oposições significantes, mas justaposições reais (idem, p. 51).

No entanto, esse recurso, apesar de bastante eficaz, em alguns casos, contém algumas *brechas* para a estruturação subjetiva. De acordo com Maleval (2017, p. 222), “a carência do significante-mestre e da significação fálica dificulta particularmente a amarração e a interação dos signos linguísticos para os autistas”. Isso seria responsável, dentre outros fatores, no âmbito da aprendizagem por exemplo, pela dificuldade de compreensão do conjunto da estrutura textual, e maior retenção nos detalhes (pequenos elementos de estrutura). Essa “retenção nos detalhes” não aparece apenas na compreensão de um texto, mas na interação com outros sujeitos, objetos e situações.

O autor também destaca, dos relatos dos autistas, a ideia de que “lhes falta uma forma de expressar, pela via da linguagem, sua *experiência interna*” (idem, p. 249)⁴¹. Uma espécie de falta de um “senso do seu corpo interno”; e que têm a sensação de não ter uma “identificação pessoal” que seria conferida pelo significante unário, cuja função “permite ao sujeito fundar a sua diferença para além de toda imagem “(idem, *ibidem*). Em outras palavras, na ausência dessa identificação, o sujeito pode ter a sensação de que é um objeto no meio de tantos outros. Daí também a atração identificatória destes sujeitos com determinados objetos - sobretudo duros, pesados, ou que contém algum movimento (como fitas, tecidos, ou objetos robotizados), pois lhes conferem, ortopedicamente, suas propriedades pulsionais: solidez, movimento, ritmo, etc. Esse tipo de objeto, em especial, é descrito na literatura psicanalítica como *objeto autístico*. Na neurose, essas qualidades de corpo já estariam ou podem ser identificadas no sujeito, via recalque, bem como a tradução dos afetos por meio dos significantes e possível compartilhamento com o outro através da fala.

⁴¹ Essa observação, na verdade, não é apenas desse autor, mas trata-se da menção de uma característica bem evidente, descrita inclusive no DSM. A diferença é que a psicanálise interpreta esse sintoma de uma forma bem distinta da neurocognitiva (proposta pelo DSM).

Ainda sobre esse aspecto, no que tange ao uso icônico do signo, a não remissão à imagem corporal produz um efeito que leva o sujeito a uma assimilação / interação com o mundo pela via do intelecto, primordialmente. Como consequência, vemos nesses sujeitos um trabalho de memorização elevado, às vezes estupendo⁴², em comparação a um baixo trabalho de abstração. E quando a abstração ocorre, ela se dá na maior parte das vezes pela via da formação de conjuntos (metonímica), em detrimento da abstração de conceitos, palavras ou ideias (metafórica).

Isso provoca maior rigidez na significação: quando estamos no universo do uso particular do signo, o significado está mais atrelado ao significante. No caso do significante, a palavra é morte da coisa, opera uma simbolização que pode ser trabalhada na fantasia. Conforme destaca Maleval (2017, p. 168): “Só o significante realiza plenamente o assassinato da coisa; o signo continua impregnado por ela, mesmo quando nega sua presença”. Nesse sentido, o que podemos entender, a partir de suas colocações, é que no universo do uso particular do signo, um sapato não poderá ser um carro - numa brincadeira infantil qualquer. Essa maior dificuldade em efetuar as substituições, pode levar a uma maior desorganização sempre que um conceito novo se mostra, ou que uma palavra possa revelar um outro sentido. Talvez pelo fato de que se necessitará operar um novo trabalho de memorização.

Em suma, talvez até aqui já possamos ter alguma noção de como o sujeito se realiza sem o significante e sua amarração pulsional no campo da linguagem, apenas com o uso particular do signo e, da mesma forma, a quais barreiras essa maneira de se estruturar conduz.

Não à toa, muitos sujeitos autistas, como já pontuamos, quando passam a circular pelo meio social, como as escolas, sejam reconhecidos como *estranhos*, pois de fato sua particular maneira de estar na linguagem, mesmo quando “bem sucedida”, não comporta a mesma forma de apreensão do significante. Os colegas de sala, a professora ou professor logo podem notar esta diferença. A questão que se coloca é se esta diferença será tomada neste registro - do estranhamento - ou será

⁴² Não é incomum tomarmos conhecimento de casos de autistas que são capazes de decorar listas telefônicas inteiras, tocar “de ouvido” peças musicais complexas e extremamente longas, ou mesmo fazerem desenhos, mapas, de lugares riquíssimos em detalhes, tendo-os visualizado apenas uma vez, dentre inúmeros exemplos.

acolhida e transformada em familiar. No caso, um professor que recuse abertura para a particular relação do sujeito autista/asperger com a linguagem, corre o risco de tomá-la como estranha, isto é, inserindo-a na linha do que deve ser corrigido, por exemplo, objetivando que seja conforme fazem os outros colegas de sala.

Ora, o que estamos apontando aqui justamente trata do fato de que, em matéria de autismo, talvez nunca seja conforme os outros colegas, posto que corresponde a uma estruturação diferente. Porém, como também salientamos, esta particular apreensão do signo não é impedimento para o aprendizado, nem tampouco para o laço, quando se deseja realizá-lo. Apenas que percorre um caminho diferente para a *virada de chave* - de estranho a familiar.

Dessa forma, também é possível para o sujeito no espectro autista, através do trabalho da educação, e uma particular relação com o adulto educador - atento às particularidades desse sujeito -, a saída para uma relação mais aberta no campo do Outro, na qual o sujeito não apenas possa reconhecer aquilo que lhe atíça mais a curiosidade, como fazer *uso* disso, como uma ponte, uma abertura para a troca com os outros, ainda que, nestes casos, majoritariamente pela via do intelecto.

Estamos adentrando aqui aos casos de autismo ditos de *alto rendimento*, ou Aspergers, que conforme acabamos de esboçar, geralmente não são estruturados assim *de saída*, mas tornam-se a partir de um trabalho educativo ou terapêutico, entre outros fatores, e de muita aposta dos adultos sobre essas crianças. Nestes casos, talvez possamos dizer, o que antes poderia ter sido tomado como estranho, tornou-se familiar, a partir de uma certa abertura para os gostos, no mínimo, idiossincráticos desses sujeitos. Tais gostos, ou temáticas, quando explorados, podem virar frutíferas Ilhas de Interesse.

Assim, *ilhas de interesse*, ou *ilhas de competência*⁴³, nada mais são do que centros de interesse de um sujeito desejante, por temáticas bem definidas, organizados no interior da lógica

⁴³ Optamos por utilizar neste trabalho o termo *Ilhas de Interesse* e não *Competência*, conforme proposto por Maleval (2017), por compreendermos que esse termo, oriundo do cognitivismo norte-americano marca uma compreensão ou entendimento da Inteligência como mais uma habilidade ou competência qualquer do sujeito, quando, para a psicanálise, ela está muito mais relacionada ao desejo, algo que conseguimos nos aproximar mais através da palavra *Interesse*.

do signo. Vão desde o interesse fixo em determinados objetos, passando pelo interesse restrito em determinadas temáticas, como as linhas de trens, marcas de aviões, determinados animais, rádio/televisão, aparelhos eletrônicos em geral, enfim, qualquer coisa que possa, por sua vez, evoluir para a criação de mundos imaginários ou, até mesmo, propiciar uma ponte para o interesse em determinados estudos - comuns a outras pessoas. Nos casos mais “bem sucedidos”, esses estudos levam a um contato maior com o social - podendo o sujeito inserir-se em alguma universidade ou trabalhar em algo relacionado a isso.

Esses recursos, cujo objetivo inicial (se nos baseamos na gramática do signo) possuem “a finalidade de trancafiar o simbólico num campo circunscrito, a fim de torná-lo controlável” (MALEVAL, 2017, p. 233-4), podem muito bem servir como uma espécie de “ponte” ou laço com o Outro, quando bem desenvolvidos. Esse tipo de construção, quando ocorre, muitas vezes fruto de um longo percurso efetuado pelo sujeito, pode ser chamado de *Outro de Síntese*. Uma espécie de criação cultural (de repertório) de um Outro, a partir da utilização do signo que não passa pela castração, pelo recalque e, muito menos, pela lógica do significante. Segundo Maleval (2017, p. 254-5):

...quando um autista se estrutura - graças a um trabalho educativo -, em geral se observa que os seus transtornos sensoriais melhoram de maneira considerável. Todos esses fenômenos indicam que a construção de um Outro de Síntese induz uma suficiente mobilização da linguagem para intervir no gozo. Os signos são inaptos para cifrá-lo, mas mostram-se capazes de enquadrá-lo. (...) até que ponto os autistas podem chegar continua sendo uma questão em aberto.

Também de acordo com Laurent (2014, p. 123), os diversos registros da letra, tais como a escrita, número, fixação da fala, imagem descontínua, música, podem resultar em diferentes ilhas de *interesse* da criança. Isso estaria relacionado com o acontecimento de corpo que marcou sua recusa no mergulho na linguagem, de cada sujeito no espectro autista, especificamente (Idem, p. 127).

Dessa forma, considerando que cada sujeito é marcado de determinada forma, um tratamento/educação que leve em conta esse aspecto de singularidade pode ser bem-vindo. Por

isso, instituições que levem isso em conta - como algumas escolas/instituições em contato com a psicanálise - longe de propor um método de aprendizagem⁴⁴, procuram explorar todo tipo de invenção que é própria do sujeito. Trata-se de um tratamento pela via do desejo, considerando que, para esses sujeitos, pode ser muito custoso lidar com um tratamento psicanalítico regular, por aflorar questões que depois não terão o destino que teriam na neurose: tais como a elaboração e o recalque⁴⁵.

Podemos dizer, grosso modo, que a entrada na linguagem, e aprendizagem do conhecimento, pela via do signo, implicam uma maneira particular de se situar no mundo. Nesse sentido, o educador/profissional pode estar atento a isso ao propor um trabalho com a criança, considerando que ela leva em conta o signo. Talvez nesse momento, após nossas recentes reflexões, já possamos nos perguntar, no que tange ao aspecto educacional e ao trabalho com alunos autistas em escolas: em que medida ensinar, levando em conta o signo, permite que o estranho-familiar seja tolerado - na relação professor aluno - ou mesmo se torne familiar? Seria possível recolocar, pela via do signo, a dialética do reconhecimento estranho-familiar em jogo novamente e possibilitar a aposta nestes sujeitos, a princípio, tão *estranhos*?

Assim, na tentativa de esboçar melhor as ideias trabalhadas acima, sobre a particular relação da criança com o signo e os desdobramentos disso num trabalho educativo com essas crianças, partiremos para o recolhimento de alguns exemplos retirados da literatura brasileira, como o relato de algumas experiências de profissionais a respeito de situações vivenciadas com crianças diagnosticadas dentro do espectro autista em ambiente educativo.

⁴⁴ Tais como os já massivamente utilizados métodos ABA e TEACCH.

⁴⁵ Ver tratamento de Donna Williams, in: Maleval, 2017. *O autista e sua voz*,

Cabe destacar que não objetivamos, a partir dos relatos apresentados, traçar qualquer tipo de sugestão de trabalho, pois consideramos que, para cada criança que apresente tal ou qual diagnóstico, não existe um único caminho possível de intervenção ou de solução dos impasses que se apresentem no dia a dia escolar. Consideramos, outrossim, de grande relevância para o professor, saber que dispõe, muito mais do que técnicas variadas, de poder guiar-se na experiência a partir da leitura de pequenos indícios que dizem do percurso realizado pela criança para situar-se enquanto sujeito, decidindo, a partir daí, por qual caminho seguir no laço educativo. Ao longo do percurso poderá notar sem dúvida, quais são menos “sofridos” para a criança, e também quais são mais condizentes com seu próprio desejo (enquanto educador) e não traem seus ideais internos, o que também é fundamental.

Em outras palavras, de nada adianta que a escola disponha de uma larga equipe, com pessoal qualificado, oferta de materiais, técnicas e aparatos tecnológicos, se o professor estiver, ele mesmo, desautorizado (ante à coordenação/direção escolar, por exemplo) e, sobretudo, desautorizado de si mesmo a agir, com muitos receios. Não à toa, vemos, nos relatos desses e outros professores, o quanto esses “receios” - inevitáveis, mas que nada mais revelam do que temores narcísicos - acusam a falta de autorização de si mesmos e podem ser inibidores.

O seguinte excerto, corresponde ao relato de uma equipe escolar⁴⁶, retirado de um capítulo do livro *Escolas Transformadoras*, publicado em 2017⁴⁷. Nele, podemos acompanhar o relato do percurso de duas crianças em situação de inclusão⁴⁸.

⁴⁶ Professoras e orientadoras de um dado colégio particular, situado na região de São Paulo, capital.

⁴⁷ Kupfer; Patto; Voltolini (orgs.). *Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito*. Ed. Escuta. 2017

⁴⁸ O capítulo se intitula “Constituição subjetiva e desigualdade: perguntas e respostas de uma equipe educacional” (idem, p. 313- 337).

Uma delas, Apoema⁴⁹, aos sete anos, entrou na escola em 2010, na 2ª série do EFI. A criança teria sido diagnosticada com Síndrome de West⁵⁰ e comorbidade de quadro autístico. Do relato, destacamos algumas passagens:

A chegada de Apoema foi difícil para ele, seus colegas e professores: andava pela sala, escondia-se debaixo das mesas, não se relacionava diretamente com os colegas, isolava-se no recreio e em atividades coletivas, parecia não entender o brincar (Davini et al., 2017, p. 316).

Para além das aparentes dificuldades, as narradoras vão descrevendo situações pontuais, tais como, o fato de que a criança “tinha personagens prediletos que desenhava repetidamente e, a partir deles, começou a fazer as suas lições. Em algumas situações, *as professoras conseguiram articular os personagens aos temas estudados pelo grupo, aproximando os alunos*”. (idem, p. 317, grifos nossos)

Consideramos destacar esse trecho do relato, uma vez que mostra uma *Ilha de Interesse* da criança: os bonecos, que aparecem em diversos trechos do relato, pois a criança os carregava em todas as situações, inclusive nos momentos que não eram “de brincar”. E vimos como as professoras puderam fazer desse interesse, que poderia ter sido obliterante para a criança (se ela dispensasse as atividades comuns para ficar encerrada nesse brincar repetitivo) em algo que pudesse servir de ponte entre os conteúdos estudados em sala de aula, aproximando Apoema das demais crianças de sua sala. Situação aparentemente simples, mas que mostra um desfecho interessante no interior da dialética estranho-familiar, da qual falamos anteriormente. Pois o gosto da criança, fixo, ainda que alheio ao *timing* de toda a turma - ele queria brincar quando era para “estudar” -, foi reconhecido como algo que não deveria ser cerceado (a professora poderia tê-lo

⁴⁹ Nome fictício escolhido pelas autoras

⁵⁰ Esta síndrome trata de uma “forma grave de epilepsia em crianças, ocorrendo geralmente entre o terceiro e o décimo segundo mês de vida” (Davini et al., 2017, p. 316). O autismo provavelmente se deu em decorrência da questão orgânica.

proibido de brincar com aqueles objetos, mas não o fez), acolhido e lido pela educadora como algo que pudesse ser partilhado com o outro, ou seja, de estranho passou a familiar.

Destacamos também, no trecho seguinte, a predominância da rigidez significante/significado, que dificulta a compreensão de metáforas, e a tentativa das professoras em trabalhar com o aluno quanto a isso:

Na área de linguagem, a dificuldade com metáforas ainda é muito grande. Em um trabalho desenvolvido com expressões idiomáticas em Língua Portuguesa, no 6o ano, Apoema precisava compreender o sentido da expressão “mala sem alça”. Para tanto, o aluno foi orientado a carregar, em casa, com o apoio da AT na atividade, uma mala sem alça por um período curto para perceber como era incômodo e, assim, relacionar à expressão idiomática. Apesar de reconhecer que “carregar a mala sem alça é muito chato”, não conseguiu estabelecer relação entre a ação e a expressão, pois, segundo ele “gente é gente e mala é mala. Isso está errado” (Idem, p. 320).

Por fim, podemos ver adiante, como o efeito de familiarização que pode ir ocorrendo da parte do professor, dos colegas de turma, também se dá, a reboque, do lado da criança, o que é próprio do movimento dialético. Atentemo-nos para o relato dessa criança, quando solicitado de que contasse para a professora um pouco da história de sua experiência escolar (após alguns anos na instituição):

Eu acho que me desenvolvi, no 2o ano eu já sabia que todo mundo gostava de mim, porque antes não. Consegui ser mais legal com as pessoas. Eu era meio egoísta, hoje não sou tanto (...). Uma vez rasguei o boletim, fiquei bravo, não lembro porquê, talvez com as notas. Não me controlei e levei advertência. Foi minha primeira vez, eu nem sabia direito o que era advertência e meus pais ficaram bravos comigo. Eu odeio advertência e hoje não tomo mais” (Idem, p. 322-3).

É interessante observar como um movimento de familiarização se dá também nessa criança, que provavelmente sentiu-se marcada pelo significante “egoísta”, mas que posteriormente já não

se reconhece tanto nessa posição. Além disso, também pudemos observar como não foi sem efeito a advertência escolar - que não foi dispensada pela escola - enquanto fator de interdição de gozo e o reposicionamento subjetivo que se deu na criança a partir disso.

Quando dizemos que há um processo de familiarização operando, notamos que a criança autista é cada vez mais reconhecida como parte do grupo, como nesse relato, retirado do documentário *Em um mundo interior* (2018):

As crianças acolheram ele, começaram a traduzir as coisas que ele fazia... dizendo 'ah, ele quer isso, ele quer ir no banheiro, ele quer brincar com isso...aí eles começam também a se perguntar sobre as diferenças... então não tem muito preconceito, pois estão construindo juntos isso...".⁵¹

Aqui podemos ver que a dialética do reconhecimento estranho-familiar se dá a partir da lógica do semelhante, isto é, quando o efeito de familiarização é operado numa linha especular, de caráter horizontal entre as crianças, como apontado por Tiussi (2018). É muito diferente de quando o enlace é operado por um profissional (educador), a partir do uso de sua posição para a convocação do aluno com entraves constitutivos, como neste caso:

Um aluno só queria ficar debaixo do ventilador de teto e se desorganizava quando o desligavam. Além do ventilador ele também se interessava por outros objetos com mecânica similar de girar. A partir dessa observação a professora teve a ideia de propor a produção de cata-ventos para toda a turma, articulando tal atividade com a temática que trabalhava em sala de aula (figuras geométricas, simetria, divisão, números, cores). Num primeiro momento, o aluno não se interessou pelos recortes de triângulos coloridos, nem pela atividade de colagem e pela distribuição numérica. Porém, quando percebeu o resultado obtido, tentou pegar o cata-vento de um colega, e lhe disse: "esse é meu, eu que fiz, vai lá aprender com a professora e faz o seu". O aluno então começou a acompanhar as orientações da professora, quantos triângulos tinha e quais as suas cores, perguntava a professora, incentivando-o também a experimentar pela primeira vez o uso da tesoura e da cola. (Kupfer et al., 2017b, p. 52)

⁵¹ Sobre a criança Igor e o processo de reconhecimento de si e dos colegas na escola.

No exemplo acima, vemos que a professora foi feliz em utilizar o signo de interesse da criança (ventilador) para inseri-lo na atividade da classe, e, de quebra, ainda suscitar que ele apreendesse algo novo – como manusear a tesoura e as formas geométricas.

Assim, podemos dizer, a partir dos breves relatos aqui apresentados, que há, a partir de uma mínima abertura da parte do educador, equipe escolar, colegas de sala, muitas possibilidades de enlace com essas crianças ditas no Espectro Autista, caso se esteja atento aos detalhes e indícios subjetivos que são postos pela própria criança. Nesse sentido, não é possível dizer *a priori* que uma criança possa ou não possa frequentar determinada classe, realizar ou não determinada atividade sem que antes estejamos abertos para a experiência, a tentativa, o que advém. A significação se dá *a posteriori*. Essas ideias serão melhor exploradas na sequência de nossa pesquisa. Por hora, ficamos com o relato de uma professora que traduz de maneira simples e bem objetiva isso que estamos tentando elucidar:

Tem uma coisa que me incomoda um pouco e a muitos dos pais, é que existe uma apologia do autismo, como se fosse uma coisa super legal,....não é isso, não é nem uma maldição, nem uma benção... (EM UM MUNDO INTERIOR, 2018).

CAPÍTULO 4: E quanto ao educador?

Verificamos brevemente, no capítulo anterior, a respeito da operação do signo e de como as características singulares que se apresentam no autismo, enquanto constituição subjetiva, podem ser tomadas pelo professor como “portas de entrada” para uma relação educativa com seus eventuais alunos ditos no espectro autista.

Veremos agora, neste capítulo, que tomar algo que se apresenta num primeiro momento como estranho, na criança com autismo, por exemplo, como uma “porta de entrada” para a via educativa depende certo custo psíquico. Pois implica um posicionamento subjetivo da parte do educador em tornar familiar algo que, a princípio, pode lhe ser bastante estranho. Assim, não é sem trabalho psíquico que a educação de crianças autistas pode se dar, pois, o próprio mecanismo dialético que transforma o estranho em familiar pode transformar o familiar em estranho, ou simplesmente recusar o estranho-familiar, mantendo-o neste lugar. Cabe destacar que toda educação de qualquer criança implica certo trabalho psíquico da parte do adulto, salientamos apenas que a dificuldade de familiarização com a criança autista pode ser, geralmente, mais custosa para o adulto, conforme os elementos conceituais expostos nos capítulos anteriores.

Quando isso acontece, as eventuais idiossincrasias de um aluno autista, podem, ao invés de serem tomadas como “portas de entrada”, transformarem-se em “problemas” a serem resolvidos ou, até mesmo, em “portas fechadas”, ficando o professor distante de maiores possibilidades de enlace com esse aluno, bastante enigmático, muitas vezes.

Dessa forma, trataremos nesta parte de nomear um pouco melhor a noção de implicação subjetiva do educador, na relação com esse aluno no interior do chamado “espectro autista”. Procuraremos desenvolver um pouco mais detidamente neste momento, isso que, a rigor, trata do comprometimento do educador, numa espécie de “escolha inconsciente” pelo acolhimento ou rechaço do estranho-familiar, na relação com o aluno autista.

Partimos também da ideia de enlace, proposta por Souza *et. al* (2019), por termos a dimensão de que, por possuírem justamente um entrave na constituição subjetiva, talvez não se possa falar em laço com o outro para essas crianças, mas sim, momentos de enlace, uma vez que, conforme apontam as autoras, “o termo enlace quer designar uma modalidade possível de circulação social aos sujeitos psicóticos, que estão fora do discurso e, portanto, fora do laço social”. Essa noção também está contida em Jerusalinsky (2015).

Assim, da mesma forma que o enlace da criança pelo educador pode ocorrer em determinados momentos, mas em outros não, a posição do educador também pode se modificar - como vimos em nossos exemplos, no capítulo anterior. Portanto, é possível dizer que a implicação subjetiva do professor diante de diferentes alunos também varia de sujeito para sujeito e, ao longo do tempo, para um mesmo aluno. Um professor desimplicado com um aluno pode estar implicado subjetivamente com outro, isso acontece o tempo todo, muitas vezes sem que percebamos. O que queremos é refletir acerca dos elementos que podem possibilitar a implicação do professor, e as vicissitudes decorrentes desse posicionamento. De toda forma, cabe ressaltar que a noção de implicação subjetiva não equivale às características inatas ou essenciais da pessoa do educador, mas sim, a um posicionamento subjetivo - basculante - que retrata um comprometimento ético com o outro, e passa por uma relação do sujeito consigo mesmo, como veremos adiante. Com um revisitar-se, na cena educativa, e ter certa disposição para isso.

Em consonância, falaremos na parte final do capítulo, como essa implicação condiciona as possibilidades convocatórias e de “adoção” da criança com entraves na constituição subjetiva, pelo educador, posicionando-a como *mais um* aluno, ainda que a própria criança possa não posicionar-se como tal. Considerando, neste momento, que a “adoção” da criança no espectro autista pelo educador é uma forma de filiação simbólica da criança na cultura. Condição, portanto, de toda educação.

E, nesse ponto, faz-se oportuno recorrermos novamente à psicanálise. Pois, ela nos traz chaves de leitura do fenômeno bastante acuradas. Mas, com a ressalva de que se trata do âmbito da leitura, ou ainda, da interpretação ou análise de um dado fenômeno, mas não de uma atuação *sobre*

o fenômeno. Ou conforme aponta Bachelard (2008), no que tange aos limites da psicanálise: ela “explica a flor pelo adubo” (p. 13), algo que diz de uma limitação, talvez, da *démarche* psicanalítica. Em outras palavras, a questão da implicação subjetiva do educador, trata de algo que a psicanálise pode apenas descrever, mas não fazer acontecer.

De fato, nem a psicanálise, bem como nenhuma outra teoria, é capaz de implicar ninguém subjetivamente, isto é, de *produzir* um dado fenômeno, no máximo, podemos dizer que a psicanálise pode operar, através da teoria, um convite a um reposicionar-se, a uma releitura (de si, ou de uma dada situação). Isto posto, em nossas delineações, abordaremos esse processo que é da ordem de um posicionamento subjetivo ante um outro, uma escolha, sobretudo inconsciente, que diz de poder enunciar e atuar em nome próprio, como veremos, partindo da premissa de que ali onde um adulto se endereça a uma criança, está inexoravelmente implicado, portanto, lhe escapa.

4. 1. Da implicação ética no encontro com o outro: Maud Mannoni

Em *Teoria como Ficção* (1979/1982), Mannoni resgata um pouco da história do movimento da psicanálise, originado por Freud no final do séc XIX, mas que teve seu apogeu na primeira metade do séc. XX. Porém, ela o faz, destacando um aspecto muito peculiar a respeito do pai da psicanálise, a saber, sua posição inicial como sujeito criador de uma nova teoria. Segundo Mannoni, a posição de Freud enquanto *pesquisador*, nos primórdios de seus primeiros escritos sobre histeria - “doença” nova na época e enigmática para a classe médica - fora decisiva para que ele pudesse formular suas premissas, tais como a existência do Isso (Ich), veia inconsciente do psiquismo humano, responsável pelo recalque, chiste, bem como sintoma e defesa - ainda em caráter inaugural de teorização.

Essas bases teóricas, responsáveis por toda argamassa conceitual que depois vieram a desabrochar sob a alcunha da Psicanálise, foram, de acordo com Mannoni, possíveis, ou melhor, estavam em consonância com uma dada posição subjetiva do psicanalista que lhe possibilitou, não apenas realizar o trabalho teórico, como também, partilhar suas recentes descobertas com os primeiros entusiastas desse novo modo de trabalho⁵². Modo este, que colocava como que em suspenso um saber prévio (médico) e dava lugar a uma escuta do outro na sua forma mais radical.

Essa posição de escuta, da fala dos pacientes que, aos poucos, foi sendo percebida por Freud como algo essencial para o trabalho clínico, bem como seus momentos de reflexão, possibilitaram também uma espécie de resgate ou rememoração de lembranças de sua própria trajetória, até de situações de sua infância. Essa base de rememoração e repetição, propiciada pela relação com um outro, Freud chama de *transferência*, a princípio acreditada como uma via de mão única, isto é, realizada apenas pelo paciente, mas, depois, constata-se que também o médico/analista estaria nela implicado. Numa espécie de jogo ensaístico com o outro, Freud se vê atormentado por algo que ele

⁵² Abraham, Jung, Groddeck, Addler, Ferenczi, em primeira instância. Mas cabe lembrar seus precursores, membros da sociedade das quartas-feiras: Steckel, Federn, Rank (Roudinesco & Plon, 1998).

desconhece o que é, mas nem por isso recua dessa posição, conforme sustenta Mannoni. É no jogo da rememoração, da incerteza, da dúvida e da descoberta, portanto, que nasce a Psicanálise.

Com o passar dos anos, e também com o crescimento e maior abrangência do “fenômeno” psicanalítico, e necessidade de sustentação de uma instituição⁵³, Freud desautoriza-se por vezes desse lugar vacilante, de pesquisador, basculando para uma posição de maior rigidez teórica - de certa forma necessária para a defesa institucional. Além disso, também como destaca Mannoni, algumas vezes, de não acolhimento de críticas de seus próprios colegas, o que suscita inclusive alguns rompimentos. Cabe lembrar que Freud retorna a essas questões posteriormente, fato que irá rememorar em algumas cartas e textos, como *Contribuição à História do Movimento Psicanalítico (1914)* e *Análise Terminável e Interminável (1937)*.

Em suma, através de sua análise, podemos compreender como o ato de interditar-se ocupar o lugar de mestria do jovem Freud, em valorar a pesquisa e a dúvida, possibilitou que este se colocasse ao lado do paciente, como que reconhecendo de maneira humana o sofrimento do outro ou isso que ela nomeia, por vezes, como a “verdade” do sujeito, presente, muitas vezes, nos momentos de delírio. Por outro lado, na medida em que o analista se coloca num lugar de saber - ainda que esse saber seja a própria psicanálise - isso pode vir a fazer com que não mais reconheça/escute um sujeito que sofre, mas sim, apenas sua doença ou estrutura diagnóstica. Tratam-se de posicionamentos subjetivos que são diametralmente opostos. Enquanto o primeiro permite o estabelecimento de uma transferência com o outro, até uma familiarização; o segundo, enveredaria pelo seu rechaço, não acolhendo o estranho-familiar (retorno do recalcado) na relação com o outro. Nesse sentido, segundo a autora, não estaria a “psiquiatrização da análise” distante dessa segunda maneira de se posicionar ante o outro, da mesma forma que a especialização da medicina, pedagogia ou da psicologia.

Isso posto, cabe destacar que o que se pretende evitar, nesse segundo caso, é exatamente o encontro (desencontrado) com o outro - e, conseqüentemente, tudo o que esse outro evoca no sujeito em caráter especular. Em suma, conforme também apontamos em nosso primeiro capítulo,

⁵³ IPA - International Psychoanalytic Association, fundada por Freud em 1910.

trata-se da evitação do contato com o estranho-familiar e, no caso da loucura, o delírio e seu dizer (Mannoni, 1979/1982, p. 97). Não à toa, para a autora, não acolher o estranho-familiar, evocado pelo outro, é o mesmo que não acolher uma parte de nós mesmos (Idem, p. 13).

Assim, participar de uma experiência junto ao outro, sem temor de uma confusão identitária ou especular, exige uma dada posição de reconciliação com um “não controle” dos efeitos de nossas ações, de contato com o estranho-familiar, bem como o não controle do amor (de transferência) do outro. Três nuances que aproximam a posição do psicanalista ao do governante e também ao do professor, de acordo com o próprio Freud (1925b) - pois que tratam de profissões que dependem da relação transferencial, quer seja, transferência do analista com o paciente, do professor com o aluno, do governante com o povo – e, respectivamente, a contratransferência nos três casos.

Na contramão dessa dialética, isto é, o acolhimento/recusa do estranho-familiar recalcado na relação eu-outro, poucas não foram as tentativas, nesses três campos, de estabelecer alguma conduta ou teorias de “controle”. Na clínica, por exemplo, com as teorias comportamentais, filhas da *ego psychology* norte-americana; na educação, o *Discurso (Psico)pedagógico Hegemônico* (Lajonquière, 1999) e as metodologizações de ensino e/ou teorias da aprendizagem e, mais recentemente, neuropsicopedagógicas; na política, a proliferação de discursos totalitários e/ou fundamentalistas. Ainda de acordo com Mannoni (1979), a racionalidade implicada por esses caminhos retira a dimensão histórica e desejante de cena.

Mais ainda, essa ideia - de certa forma radical - de Mannoni, de que, ou bem nos implicamos com sujeitos ou com uma dada ordem terceira (como uma teoria ou instituição), opondo, de certo modo, a posição analítica à posição universitária do especialista, permeia toda sua obra. Nesse sentido, enquanto o especialista nada quer saber de sua própria implicação na relação com o outro, objetificando ao outro e a si mesmo em certo grau, o sujeito, numa posição analítica – ainda que não seja um analista – atua dando testemunho da própria castração. E na cena educativa, faz uso da palavra justa na relação com a criança. Da mesma forma o mestre também dá testemunho da castração. Por isso, nas escolas, o discurso do mestre é um discurso fundamental, como aponta Lajonquière (2016, p. 76):

É preciso distinguir o mestre dos impostores da mestria se revestindo de toda sorte de enfeites autoritários. Há discurso do mestre, mas não mestre do discurso, mesmo se dizemos que o mestre é de fato a palavra ela-mesma. O exercício da mestria supõe o reconhecimento da sujeição à palavra de um discurso; então todo mestre de carne e osso é paradoxalmente o personagem que testemunha a castração mesma que anima o impossível ofício da mestria⁵⁴.

Sobre isso, podemos entender que o mestre e o especialista ocupam lugares diferentes no discurso. Um mestre que se proponha a fazer Lei seria um impostor, isto é, alguém que pretende driblar a castração (estando acima dela). No âmbito educativo, isso pode ser fator complicador para a criança, uma vez que este dado posicionamento da parte do adulto infla a demanda de maneira a se tornar invasiva demais para a criança.

A propósito desse debate, Mannoni resgata, em *Educação Impossível* (1973/1982), o caso do menino Victor de Averyon: jovem encontrado numa floresta nos arredores da cidade francesa de Averyon, em 1800⁵⁵. Por viver na floresta, portanto, e ter estado apartado do convívio social, não se sabe desde que idade, não falava. O destino do garoto fora debatido entre dois reconhecidos médicos de então: Philippe Pinel e Jean Itard. Enquanto o primeiro qualificava-o como um típico *idiotia*, i.e., como possuidor do que se acreditava ser uma doença incurável na época, a idiotia, e portanto descartando qualquer possibilidade de desdobramento possível; o segundo acreditava que o mal da criança era um *defeito de educação* (Lajonquière, 2020, p. 27), ou seja, o fato de provavelmente ter sido privado de educação. Se por um lado, Itard acabou livrando o garoto do

⁵⁴ No original: “Pourtant, il faut distinguer le maître des imposteurs de la maîtrise se revêtant de toutes sortes d'oripeaux autoritaires. Il y a discours du maître, mais non pas de maître du discours, même si l'on peut dire que le maître, c'est en fait la parole elle-même. L'exercice de la maîtrise suppose la reconnaissance de la sujétion à la parole d'un discours; du coup, tout maître de chair et d'os est paradoxalement le personnage qui témoigne de la castration même qui l'anime dans l'impossible métier de la maîtrise” (tradução livre da autora).

⁵⁵ Trata-se de um garoto de 12 anos encontrado nos arredores da cidade de Paris, numa cidade francesa. Suspeita-se que o menino jamais tivesse tido contato com nenhum outro humano, após o abandono, pelos pais, e portanto não sabia falar, dentre muitas outras coisas. A respeito desse caso ver também Lajonquière (1992; 2010). A aposta de Itard, a respeito de Victor, era que conseguiria fazê-lo falar com sua metodologia médico-pedagógica, a despeito da opinião de outros intelectuais.

destino funesto reservado aos idiotas - o asilo de Bicêtre -, por outro isso se dá a partir de uma aposta de que se poderia educá-lo e livrar a criança de *sua* suposta “selvageria”.

Assim, Victor acaba ficando aos cuidados do médico Jean Itard, entusiasta da então chamada “medicina pedagógica”, que se encarregará de promover uma exaustiva rotina disciplinar ao garoto, a fim de conseguir fazê-lo falar, seu único e estrito objetivo. Seus exercícios pedagógicos, além de serem um fracasso, não foram capazes de aproximar o menino do médico; em contrapartida, o menino fica muito mais próximo da governanta da casa, Mme. Guérin, com quem passa suas horas de lazer.

É interessante observar que, enquanto o médico colocava-se numa posição detentora de saber, no caso, as supostas técnicas de alfabetização que ele mesmo havia inventado, o que o leva a se relacionar com o garoto apenas com o fim último de validar sua teoria - fazendo-o objeto de seu saber -, a governanta experienciava a estadia do menino, novo habitante da casa, de maneira a partilhar com ele suas atividades domésticas (arrumar a mesa, etc), e entretenimento (horas de descanso da rotina de exercícios), nas quais ambos se divertiam mutuamente - ainda que o garoto não falasse, havia a cumplicidade do prazer compartilhado. Por fim, cabe destacar que o menino aprende mais com a governanta do que com o próprio médico⁵⁶, o que chega mesmo a consternar este último. Para Mannoni, o erro de Itard consiste justamente em colocar suas concepções teóricas sobre a “natureza da linguagem” *a priori* na relação com o menino (encarnando a figura do especialista) o que acaba funcionando como um anteparo à experiência com Victor, considerado um completo selvagem, portanto, alguém com quem ele não teria nada a aprender. Nas palavras de Mannoni:

A Itard, protegido por suas sábias construções, escapa o que resulta perceptível à Sra. Guérin, mais disposta a receber o inesperado. Se acredita o único que possui o domínio da verdade e, no entanto, Victor é quem constitui seu suporte; deste modo, Itard resulta enganado por sua própria teoria. Descarta os obstáculos que

⁵⁶ Ele chega a falar a palavra *Gli* (referência ao nome Julie – filha da governanta) e também consegue aprender a dizer *leite*, bebida que gostava e pedia à governanta.

surgem (da mesma maneira que as “criancices”) no lugar de utilizá-los. Há um duplo saber: o da “competência” de Itard e o comum da Sra. Guérin (com quem Victor faz progressos). Estes dois saberes, separados em Itard, se unem em Freud. (1973/2005, p. 139, tradução livre)⁵⁷

Essa diferença gritante, entre o tratamento que Victor recebeu por parte de Itard e de Mme. Guérin, talvez possamos dizer, recoloca em cena o famoso paradigma ético-moral já destacado em Imbert (2001). Itard considerava ‘educar’ um ato de “fabricação da criança”. Essa fabricação (poiesis) ou modelagem, a partir de um conjunto de regras, segundo Imbert, não permite nenhuma inscrição na Lei simbólica, pois retira de cena aquilo que estrutura e possibilita qualquer entrada no simbólico, a saber, a angústia e a castração. Em outras palavras, a ambição de modelagem de uma criança à imagem e semelhança do adulto ou de uma imagem ideal de criança é de caráter imaginário (no sentido de uma adequação a uma forma), portanto, moral – exatamente o que acabou desempenhando Itard. No caso de Victor, sua ambição era civilizá-lo para que pudesse retirar dele toda a “suposta” natureza, aculturando-o.

Assim, como também aponta Octave Mannoni (1973b, p.206): “certamente, sem nenhuma preocupação teórica, Mme. Guérin pode parecer muito mais sensata que ele”. Essa sensatez diz de um adulto em contato com o desejo e a própria castração, que é capaz de supor na criança um lugar igualmente desejante. Sem as amarras de uma metodologia como anteparo a sua relação com Victor, consegue ensiná-lo e permitir que exista a sua maneira, sem recriminá-lo. Como toda ética, humaniza. Ao fim de sua empreitada fracassada na casa do médico, é na casa de Mme. Guérin que Victor acaba ficando.

Mas afinal, o que evitava Itard? Talvez, possamos afirmar, o que evitamos todos quando no campo educativo, estabelecemos com a criança uma recusa em permitir que ela nos confronte

⁵⁷ No original: “A Itard, protegido por sus sabias construcciones, se le escapa o que resulta perceptible a la Sra. Guérin, más dispuesta a recibir lo inesperado. Se cree el unico que posee el dominio de lá verdad y, sin embargo, Victor es quien constituye su soporte; de este modo Itard resulta engañado por su própria teoria. Descarta los obstaculos que surgen (de la mesma manera que las “niñerías”), en lugar de utilizarlos. Hay un doble saber: el de la “competencia” de Itard y el comun de la Sra. Guérin (con quien Victor hace progresos). Estos dos saberes, separados en Itard, se unen em Freud.”

no mais íntimo de nossa personalidade (nosso Eu). Não por acaso, são especialmente as crianças que, a princípio ocupam a posição do estranho com mais facilidade, que fazem isso, como já apontamos. No caso, se não mais as selvagens de Itard, ou as “pobres selvagens” de antigamente, então, hoje, essas com entraves constitutivos, ditas no Espectro Autista, mas não só. Ou como afirma Lajonquière (2009, p. 18) “todo adulto perante uma criança não faz mais do que se deparar com sua própria infância recalçada”.

Octave Mannoni (1973b) nos dá pistas interessantes do que teria incomodado tanto Itard, pois, quando o menino começa a despontar em puberdade, ele inibe aí sua ação educativa. Pois, é precisamente nesses momentos, segundo o autor, que Itard: “revive os sonhos da adolescência ou as curiosidades da infância. Mas pouco importa” (idem, p. 205). “Pouco importa” significa que a rigidez com que o médico tomava sua empreitada educativa era o que justamente impedia Itard de vislumbrar o valor de outras experiências educativas e, por que não dizer, vivências humanizantes com o menino “selvagem”, desde um simples gesto de cumplicidade pelo o que passam todos os meninos, incluindo o médico-pedagogo, outrora menino. Itard estava, ainda que pudesse crer o contrário, cego pela própria teoria e espírito missionário. A teoria a que Mannoni se referia, defendida por Itard, nada mais era do que o mito de que as crianças aprendem naturalmente, são tábula rasa, suporte da cultura, porquanto caiba ao adulto apenas estimulá-las:

Algumas das filosofias que autorizam a representar a criança como o suporte natural e virgem de uma experiência e de um saber que se depositarão diretamente nelas tais como são, ainda eram novas na época de Itard e têm uma ligação com um aspecto dos mitos educativos. Assim, elas sobrevivem, não entre os filósofos, mas onde se solicita o suporte dos mitos. (MANNONI, 1973b, 209)

Cabe mencionar que Itard, por sua vez, embora não tenha tido sucesso com o caso, é considerado por muitos o pai da pedagogia especial para surdos, além disso, a ele devemos o mérito de ter-se contraposto, na época, à corrente fatalista do *idiotismo* de Pinel. Mesmo assim, o fato de também ser médico e aventurar-se em uma empreitada pedagógica não é um mero detalhe, pois é justamente nessa época que se dá a ascensão de um espírito pedagógico naturalista na França. Conforme aponta Lajonquière (1992, p. 38): “é a partir do século XVIII que o saber pedagógico,

entrelaçado com a psiquiatria e a filosofia do Iluminismo, adquire uma fisionomia tal que se torna paradigma para as gerações futuras de educadores”.

O espírito naturalista nascente na ocasião remontava a uma atualização da visão grega de Natureza, em que esta não era considerada nem acaso, nem artifício, mas sim, a um princípio imanente que habitava o homem em estado natural. Também remontava, cabe destacar, a uma referência equivocada ao naturalismo rousseauiano. Para Itard e seus contemporâneos, haveria um método infalível (médico-científico), capaz de aflorar o desenvolvimento natural e, portanto, ideal em cada criança. Essa crença ou mito animava a busca ao método. Ora, daí porque chamamos de referência equivocada ao naturalismo de Rousseau, uma vez que o próprio reservava alguma importância ao “desejo de saber” da criança (idem, p. 44). Mas a força do mito era tal que, hoje, mais de duas décadas depois, tornou-se hegemônica como sistema de ensino (LAJONQUIÈRE, 1992, 1999), salvo poucas exceções.

Portanto, com o passar dos anos, a pedagogia irá apoiar-se cada vez mais, ao lado da medicina, da psicologia e de outras disciplinas afins, rumando para uma racionalidade biologistica, cujas premissas baseiam-se na concepção da existência de uma “sabedoria” natural - criando tautologicamente uma normalidade e normatividade - a ser objetivada através do processo educativo. Fato que ganhará terreno para a criação de expectativas quanto a um desenvolvimento igualmente natural nas crianças, desde a mais tenra idade, sendo sua educação o meio pelo qual deveriam atingir determinados ideais: morais, sociais, de caráter e de inteligência. Nesse sentido, pode-se arguir que uma boa pedagogia deve saber, então, prover os melhores meios - metodologia - para se atingir determinados fins, numa visão ontológica de Homem Natural. O que ficou de fora é tudo o que é próprio do homem (artificial), bem como do desejo (de saber).

Cabe destacar que, na Europa, no final da 2ª Guerra, e na América Latina, nos anos 80, espalhou-se o termo psicopedagogia que vem apenas sedimentar e consolidar a aproximação entre os campos da Pedagogia e da Psicologia (de caráter etapista⁵⁸ ou influenciada pela neurologia, dentre outras abordagens). Para alguns autores (GUARIDO, 2015; FANIZZI, 2017), estamos

⁵⁸ A partir de uma má compreensão das teorias kleinianas.

vivendo hoje num terceiro tempo dessa fusão, agora da psicopedagogia com a neurologia. Em que uma criança, cujo desenvolvimento supostamente não corresponde à etapa devida ou não atinge o “desenvolvimento” esperado para sua faixa etária, não é mais encaminhada a um psicólogo, mas ao neurologista, onde, na maior parte dos casos, tem na medicação o primeiro e, por vezes, único tratamento.

Seja religioso - como antigamente -, seja moral, naturalista ou médico-científico - como hoje - a pedagogia tendeu a ser um campo cujas premissas dependem de um justificacionismo qualquer (LAJONQUIÈRE, 1999, 2010, 2017). Onde todo ato educativo tem de ser justificado e embasado numa causalidade externa, tal como a suposta natureza de aprendizagem, sempre previamente existente e, portanto, orientadora do ato educativo. A partir daí o que importa, então, será encontrar a melhor metodologia que permita à criança atingir determinadas premissas ou expectativas. Fora dessa ótica, uma criança que não se adegue, por assim dizer, ganha o “diagnóstico” pertinente à sua época: o selvagem de antes, vira o deficitário de hoje (aquele com déficit de atenção, cognitivo, etc), como abordamos em nosso primeiro capítulo.

Dessa forma, as teorias míticas infantis, não apenas sobreviveram à época de Itard, como tomaram corpo e nova “roupagem”, com o reforço posterior das teorias positivas psi - as tais teorias do controle, de que falamos mais acima. De acordo com Jerusalinsky (2015, p. 79): “Os mitos nascem para outorgar condição de verdade ao indemonstrável. Assim ocorre tanto com os individuais quanto com os coletivos” (JERUSALINSKY, 2015, p.79). O mito da aprendizagem natural é um ótimo exemplo que ainda impera com força nos dias atuais. Cabe lembrar, teorias míticas como a da sub-inteligência de pessoas de etnia negra e mulheres, vigorosamente operantes no passado, já caíram por terra, felizmente. Outro mito famoso, que abordamos em nosso primeiro capítulo, trata-se do “sapateiro por natureza” e do equívoco da aproximação entre crianças pobres e ricas, nas escolas, como se isso pudesse ser prejudicial para a sociedade.

Ora, se pensarmos que tais teorias podem vir a funcionar como subsídio para dispositivos de ação dos adultos junto às crianças - nas escolas, por exemplo -, usadas como justificativas para práticas educativas as mais diversas, dispensando por si só qualquer atitude minimamente

implicada do educador com a criança, concluímos que estamos no terreno do *discurso (psico)pedagógico hegemônico*, como sustentado por Lajonquière (1999, 2009).

Se por um lado, a adesão cega ao mito da aprendizagem natural pode ser capaz de aniquilar ou dificultar as possibilidades de conquista de uma posição de enunciação na linguagem pela criança (LAJONQUIÈRE, 2009), tal como se deu com Victor e como ocorre até hoje nas escolas, por outro lado, não é apenas a criança que tem sua subjetividade arriscada, mas, podemos afirmar, de certa forma também o adulto, ainda que ele mesmo já tenha se constituído enquanto sujeito e ocupe uma posição na linguagem: isso vacila. No sentido de que se torna, sem perceber, menos senhor do próprio desejo, mais assujeitado, portanto, objeto da própria teoria que supostamente detém. Ou, como afirma Mannoni, a propósito de Itard, torna-se um “herói a serviço de um mito” (1973b, p. 209). A captura pode ser tal que dizer que o adulto/educador detém a teoria ou que a teoria o detém não é outra coisa senão um pleonasma.

Não por acaso, muitas empreitadas educativas podem vir a fracassar, pois para que a criança conquiste uma posição de sujeito, no campo da palavra e linguagem, o adulto não pode se posicionar como menos sujeito, no sentido de não recuar diante do estranho-familiar e assumir o desejo em nome próprio. Voltamos à questão da implicação subjetiva e como ela pode ser decisiva para que haja uma educação - de um adulto para uma criança.

Não à toa, desde o casal Maud e Octave Mannoni, muitos psicanalistas vem orquestrando essa melodia, no que tange ao universo escolar - seja com o nome de “ficção teórica” (MANNONI, 1979), “teorias míticas” (O. MANNONI, 1973b), “discurso psicopedagógico hegemônico” (LAJONQUIÈRE, 1999), “mestre ignorante” (RANCIÈRE, 1991), “suspensão dos saberes da ciência” (MALEVAL, 2009, p. 33), remissão à “ética da palavra” (CIFALLI, 2009), entre outros. Em que pesem as diferentes nuances e enfoques entre eles, podemos dizer, grosso modo, que tematizam a mesma questão. Em outras palavras, mudam-se as melodias, mas o compasso é o mesmo⁵⁹. Assim, podemos resgatar, convém lembrar, a referência de Lacan (1953-1954)⁶⁰ à *docta*

⁵⁹ Em linguagem musical, um mesmo compasso pode compreender infinitas melodias, pois a marcação comum possibilita uma espécie de “conversa” entre elas. Entretanto, duas melodias em compassos diferentes não podem ser intercambiáveis. Não há conversa.

⁶⁰ Referência ao filósofo Nicolau de Cusa, que Lacan usa para pensar a relação paciente – analista, no Seminário 1. Trazendo para nosso presente raciocínio, entendemos que hoje impera a *ignorancia docens*,

ignorancia, ou seja, à posição de ignorância necessária⁶¹ para que o retorno do recalçado possa ser acolhido, num esforço nunca tangível de saber do outro e de si:

A tentação é grande, porque está em voga, neste tempo de ódio, transformar a *ignorância docta* no que eu chamei, não é de ontem, uma *ignorancia docens*. Que o psicanalista acredite saber alguma coisa, em Psicologia por exemplo, e já é o começo da sua perda, pela boa razão que em Psicologia ninguém sabe grande coisa, a não ser que a Psicologia seja ela mesma um erro de perspectiva sobre o ser humano. (LACAN, 1953-1954, p. 317)

Nesse sentido, podemos dizer que se há uma contribuição da psicanálise nas últimas décadas para o campo educativo, trata-se de identificar as teorias e discursos em que se operam nesse campo, bem como apontar seus efeitos no laço educativo entre o educador e a criança, do ponto de vista ético e não científico

Portanto, já nos idos dos anos 60, é que irão destacar – Mannoni & Safouan – essa radical diferença de posicionamento do educador perante a criança. Partindo da crítica ao discurso pedagógico de então, que já começava a dar sinais de uma perversão dos ideais educativos que pautam as relações eticamente – simbólicos - eles irão salientar que há uma divisão no campo da chamada Pedagogia, a saber, uma ramificação na qual, de um lado, uma se preocupa com os fins e as “formas” da educação (filosófica); e a outra, que se “inclina” sobre o ser a ensinar (a criança).

relativa ao uso abusivo de performidades explicativas ou teóricas, tal como se deu e ainda se dá na clínica psicanalítica bem como na prática clínica de maneira geral e agora também nas escolas.

⁶¹ No contexto atribuído por Lacan, a *docta ignorancia* não é a ignorância como paixão do ser, ela estaria mais próxima da *atenção flutuante* de Freud ou da noção de *hospitalidade* de Derrida, no sentido de um esforço de suspensão dos saberes ante o encontro com o outro.

Cabe mencionar que, com o passar dos anos, a primeira concepção vem perdendo lugar para a segunda.

Então, retomando os pensamentos filosóficos de Platão e Rousseau, a saber, do que tratam os fins educativos, ou melhor, qual o ideal por trás de uma educação, podemos compreender que a mesma pedagogia pode estar em consonância com um ideal (simbólico) ou com outro (imaginário):

A ambiguidade ou sobretudo a ambivalência de um Rousseau, mas também de um Platão, quanto à avaliação de suas doutrinas respectivas, essa oscilação a lhes situar seja do lado do real, seja do ideal, reside talvez nisso que um como o outro se preocupe menos em traçar a imagem, de uma educação ideal, do que de refletir sobre o ideal de uma educação. (MANNONI & SAFOUAN, 1967, p. 177, tradução livre.)⁶²

Assim, os autores nos apontavam os caminhos arriscados que estavam sendo trilhados no campo da pedagogia moderna, sobretudo em matéria de educação de crianças psicóticas e autistas, mas não só, em promover uma adaptação da criança a imagens ou modelos educativos do adulto. Portanto, para eles, há muito tempo, o fato de a pedagogia vir se alinhando com a medicina, em busca da educação por formas ideais, tem deixado cada vez mais de lado, o *ideal da educação* (idem, p. 44). O que se perde com isso seria o sentido de educar:

É o educador que naturalmente deseja esse grau de adaptação relativa e a determina. Ele crê ter em conta as necessidades e interesses da criança. Sem se questionar se essas necessidades e interesses vem a ser antes de tudo as suas (enquanto adulto). Ele empresta à criança sua própria representação do mundo no que concerne à infância, ignorando isso que frequentemente nele arrisca ser posto em causa na sua confrontação ao psicótico. Isso pode resultar em um mau

⁶² No original: “L’ambiguïté ou plutôt l’ambivalence d’un Rousseau, mais aussi d’un Platon, quant à l’évaluation de leurs doctrines respectives, cette oscillation à les situer tantôt du côté du réel, tantôt de l’idéal, réside peut-être en ce que l’un comme l’autre se soucie moins de tracer l’image, d’une éducation idéale, que de réfléchir sur l’idéal d’une éducation”.

reconhecimento da criança enquanto sujeito de palavra e de desejo (MANNONI & SAFOUAN, 1967, p. 185, grifos nossos, tradução livre).⁶³

Mas afinal o que significa falar em termos de “ideal de educação”? Em outras palavras, podemos entender, na esteira de Mannoni, Safouan, bem como Imbert, Lajonquière, e a toada de psicanalistas no interior desse compasso, que enquanto os *ideais imaginários* abarcam o conjunto de formas a serem seguidas, adquiridas ou desenvolvidas (conforme o vocabulário médico-científico, por exemplo) seja do lado da criança, seja do lado do adulto (educador), os *ideias simbólicas* não fazem nada além de posicionar o adulto e a criança, em relação a uma falta ou impossibilidade, dos quais não sai nenhum modelo, mas sim uma interrogação: *o que queres de mim?* Mas “apenas” isso já é muita coisa:

Pois que é esse ideal, enquanto se trata como um ponto em torno do que se organiza uma certa falta, que nos determina o que ocasionalmente qualificamos como uma escola ideal, no sentido de um ideal realizado. (Idem, p. 177, tradução livre)⁶⁴

Em outras palavras, ideais simbólicos, ao colocarem em questão a falta no sujeito – remetendo-o à própria castração, à falibilidade mesma que caracteriza a condição humana – projetam no horizonte uma demanda, uma busca, um algo “a ser” como sujeito ou como instituição, mas com uma espécie de certeza reconciliatória (portanto apaziguadora da angústia), que isso que se deseja é, por Lei, impossível de atingir. No ideal simbólico, “o saber veiculado é um *saber-não-sabido*, pois, embora no horizonte se recorte uma razão de ser, o sujeito nunca virá a saber certamente sobre a diferença entre ser e *dever* ser o ideal, no seio do qual aninha-se o desejo”

⁶³ No original: “C'est l'éducateur qui naturellement désire ce degré d'adaptation [de l'enfant] relative et le détermine. Il croit tenir compte des besoins et des intérêts de l'enfant, sans se douter que ces besoins et intérêts sont avant tout les siens (en tant qu'adulte). Il prête à l'enfant sa propre représentation du monde de l'enfance, ignorant bien souvent ce qui en lui risque d'être mis en cause dans son affrontement au psychotique. Il peut en résulter une méconnaissance de l'enfant en tant que sujet d'une parole ou d'un désir.”

⁶⁴ No original: “Puisque c'est cet idéal, en tant qu'il agit comme un point autour duquel s'organise un certain manque, qui nous dicte ce que nous qualifions à l'occasion comme étant une école idéale, au sens d'un idéal réalisé”.

(LAJONQUIÈRE, 1999, p. 172, s.i.c.). Isso que, grosso modo, chamam os autores de ideal da educação.

Em contrapartida, ideais imaginários remeteriam os sujeitos à crença do “encaixe” em formas ideais (ou boas formas): um bom professor, um bom aluno, que deve fazer isto ou aquilo para corresponder a estas imagens, um bom líder, um bom funcionário, etc. Um ideal imaginário é, portanto, “simplesmente um mandato feito de puro estofa especular; isto é, trata-se do pedido de complementação narcísica daquele mesmo que o enuncia” (idem, ibidem). Levando, como numa banda de Moebius, à angustia originária de quando esse encaixe na imagem não se realiza, culminando numa operação constante de rechaço dessa impossibilidade (um retrabalho psíquico). Por isso, talvez, vejamos tantos casos de passagens ao ato (*acting outs*) nos dias de hoje nos cenários escolares, tantos sintomas e, infelizmente, suicídios.

Tal rechaço da impossibilidade – que nada mais é do que o rechaço da castração – quando operada por um educador, por exemplo, pode ser algo deveras pervertedor para a criança, dificultando em muito seu desembaraço na cena educativa. Podemos dizer, em outras palavras, que tratam aí da impostura do mestre; ou quando o mestre (educador) toma o lugar do especialista (isto é, um pedagogo baseado na ciência, pendendo para o Discurso Universitário), como o caso citado do médico-pedagogo Itard. Embora não objetivemos adentrar no campo da análise a partir dos discursos lacanianos, cabe mencionar que essa temática também pode ser abordada por aí.

Assim, podemos entender que estar subjetivamente implicado, de maneira ética, enquanto educador, diz de poder guiar-se por este ideal falho, como todo ideal simbólico. Nesse sentido, importam para os autores que seja possível a instalação, do ponto de vista institucional, de uma abertura para o que eles irão chamar de *posição analítica*, na instituição (MANNONI & SAFOUAN, 1967). Em outras palavras, é necessário *espaço* para que a pessoa do educador, bem como a criança que frequenta a instituição gozem de certa liberdade – liberdade para o próprio desejo, para o que advém.

Nesse sentido, é importante que a instituição não funcione ela mesma como um anteparo, uma resistência à palavra livre e autêntica do educador, bem como da criança:

A palavra “liberada” da criança e dos educadores, se ela não pode ser recolocada no mesmo nível de trocas em um outro lugar, engendra um bloqueio que provoca

no mundo dos adultos e das crianças, passagens ao ato, como as condutas delinquentes nas crianças. (Idem, p. 178, tradução livre)⁶⁵

Assim, de acordo com os autores, uma instituição fora dessa lógica – caso da maioria, convém destacar – geralmente opera de maneira total (o universo mágico das instituições asilares) ou rigidamente hierarquizada (como em muitas escolas): o professor obedece a um coordenador que, por sua vez, obedece a um diretor, a um discurso etc., e assim sucessivamente - o que pode evocar, nos adultos, um funcionamento do tipo masoquista. Ou como frisamos, no âmbito da implicação, uma dificuldade em assumir a responsabilidade pelo ato (desejo) na cena educativa, uma vez que há sempre um senhor a quem se responde (muitas vezes sem responsabilidade subjetiva). Tanto mais essas “dinâmicas” estejam enrijecidas nas equipes escolares, mais veremos os efeitos disso nas crianças (para quem todo adulto inserido nas dinâmicas institucionais das quais elas participem é, grosso modo, um educador), através de passagens ao ato: episódios de agressividade, por exemplo. Essa ideia de que se pode regredir e passar ao ato em uma instituição também está presente por Bleger (1984), autor que também vê na psicanálise uma espécie de antídoto ético para esse tipo de dinâmica.

Tal risco, segundo os autores, é tanto maior quanto menos o adulto está implicado, ele mesmo, em relação ao próprio desejo, culminando assim numa anulação também do desejo da criança. E em matéria de investigação do desejo, a pedagogia teria muito a refletir a partir da aproximação ou da entrada da psicanálise nas instituições educativas, fato que não é tarefa simples, sobretudo nos dias atuais:

É aqui que a contribuição da análise pode levar o educador à repensar todo seu modo de estar com o psicótico. *Sua resposta “justa” à criança não pode se dar se não a partir da maneira como ele, o adulto, se sente de certa maneira implicado no sintoma.* (Idem, p. 185, grifos nossos).⁶⁶

⁶⁵ No original: “La parole « libérée » de l'enfant et des éducateurs, si elle ne peut être reprise à un même niveau d'échanges ailleurs, engendre un blocage qui provoque dans le monde des adultes et des enfants des passages à l'acte, voire des « conduites » délinquantes chez les enfants. ”

⁶⁶ No original: “C'est là que l'apport de l'analyse peut amener l'éducateur à repenser tout son mode d'être avec le psychotique. *Sa réponse « juste » à l'enfant ne peut se faire qu'à partir de la façon dont lui, l'adulte, se sent d'une certaine façon impliqué dans le symptôme.*”

4. 2. “*La vie c’est comme ça*”: Bonneuil.⁶⁷

Sabemos que essas ideias conversam com a criação e estabelecimento da École Expérimentale de Bonneuil, em 1969, por Mannoni. Uma escola voltada para o trabalho com crianças autistas e psicóticas, que possuíam outra forma de se posicionar frente à demanda do Outro.

Em Bonneuil tinha-se como ideia inicial, pura e simplesmente, propiciar um lugar de educação, num sentido amplo, para determinadas crianças que não se “encaixavam” nas escolas regulares, por motivos os mais diversos. Geralmente autistas ou psicóticas, as crianças encontravam ali um lugar de expressão de si, talvez um pouco mais livremente, mas não sem nenhum regramento. Um local que, apesar do nome “escola”, não se constituía como uma escola regular – com salas de aula etc. Mas sim, ateliês, divididos em temáticas (Música, História, Marionetes, etc), sob a responsabilidade de um ou mais educadores.⁶⁸

As atividades das crianças em Bonneuil não seguiam uma programação ajustada às especificidades de cada criança, ou às suas necessidades especiais, como hoje chega a ser inclusive o slogan de muitos lugares: “uma escola voltada para o aluno”. Nada disso, os alunos que se voltavam à escola, ou melhor, as crianças eram “parte” da escola – compreendendo esse pertencimento como simbólico -, tinham liberdade para escolher as atividades que mais tinham *vontade*, nas assembleias matinais, e só. A única demanda feita a elas era saber se comportar, saber trabalhar em grupo e respeitar o colega. Demanda que, diga-se de passagem, qualquer adulto faria a qualquer criança. Não porque ela seja “especial”.

A maioria participava em pequenos grupos nos ateliês, algumas faziam atividades externas – como jardinagem, pequenos trabalhos na comunidade local, etc -, e participavam da vida cultural da cidade, fato não menos importante. E uma minoria compunha os *lieux d’accueil de nuit*: casas onde passavam a noite, com outras crianças e demais educadores de Bonneuil, ou seja, não voltavam para suas casas durante a semana, fato deveras terapêutico para essas crianças, pois

⁶⁷ “A vida é assim”: Bonneuil.

⁶⁸ Os ateliês puderam sofrer alterações ao longo do tempo, no que tange ao tipo ou temática trabalhada.

consistia uma oportunidade de mudança de configuração, ou mesmo saída de um quadro familiar que muitas vezes podia ser psicotizante.

Numa ocasião, durante uma estadia na escola como estagiária⁶⁹, tive a oportunidade de presenciar uma cena: um menino que durante o horário de almoço no refeitório começava a se “desorganizar”⁷⁰ pois não encontrou mais o pedaço de pão que acompanhava sua comida (provavelmente fora sorratamente roubado por algum colega), e na falta do pão, que já havia acabado, um dos educadores intervém dizendo simplesmente “*Por que te enervas? Amanhã você fique de olho no seu pão, para ninguém pegar. A vida é assim!*”. O educador não foi atrás da criança que o havia roubado, pedir-lhe para que se desculpasse com o colega coitadinho. Também não foram criadas “regras contra roubos” no almoço. Sustentou-se assim a frustração (a falta) do momento. Curiosamente esse mesmo adolescente, num outro dia, em um ateliê, ao ver um colega seu chorar por outra razão, vira a esse colega e lhe diz “*Pare de chorar. A vida é assim!*”, e vai embora, mostrando que, ao que tudo indica, a intervenção de outrora havia lhe feito marca.

O que cabe destacar, a respeito de Bonneuil, é que o tratamento dispensado às crianças pelos educadores não era diferente do tratamento que qualquer criança dita “normal” receberia. Não havia concessões às necessidades especiais de cada criança, o que não quer dizer que as equipes fossem insensíveis às dificuldades singulares de cada criança, muito pelo contrário. Mas isso não era o “mote” da escola. Não se dirigia à criança a partir desse lugar, *a priori*, “especial”, reforçando nelas justamente essa posição, já bastante reforçada pelas famílias.

Bonneuil é um lugar para viver fazendo semblante de normalidade, e portanto, no “seu interior” é possível a conquista de uma existência simbólica da mesma forma que o brincar na infância de que se é adulto possibilita à criança posicionar-se perante o desejo. (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 127)

Em uma outra oportunidade, voltando de carro na saída de um passeio a uma exposição, com três crianças de um dos *lieu d'accueil* e o adulto responsável pelo *lieu d'accueil*, uma das

⁶⁹ Realizei estágio no primeiro semestre de 2012, como integrante de um dos *lieux d'accueil de nuit*.

⁷⁰ Ficando nervoso e batendo na mesa.

crianças começa a ficar muito enfurecida pois queria ter ficado mais tempo na exposição. Ela enfurecer-se dentro do carro, sendo que tratava-se de um jovem grande de quinze anos, não era algo muito desejado por nós (os educadores), pois poderia ser, inclusive, perigoso para as demais crianças. De forma que o responsável, tendo sua tolerância ultrapassada, para o carro e lhe diz para se acalmar. Vendo que o jovem se negava, aponta para o carro de polícia estacionado em frente e diz que se ele não se acalmasse, levaria-o à polícia. Subitamente a criança exclama: “*A policia não! Eu paro!*” e a viagem seguiu tranquilamente. Essa passagem nos mostra duas coisas importantes: que os educadores podem (e devem) mostrar que, como todos seres humanos, possuem limites (testemunhando a castração). Que há sempre uma instância terceira acima dos adultos (neste caso, a polícia cumpriu com essa função), e que, portanto, partilhamos todos uma Lei comum. Isso significa que todos os adolescentes que façam escândalo devam ser ameaçados de serem levados à polícia? Não! Isso virou alguma regra interna do *lieu d'accueil*? Tampouco. Sequer chegou a se repetir, mas se acaso acontecesse, uma bronca nova poderia surgir. A posição do educador com certeza importou nesse caso, pois era muito firme e respeitado pelas crianças.

Daí a importância de estabelecer vínculos com a vida cultural na cidade, os pequenos trabalhos na comunidade, ir ao cinema etc. Às vezes, para algumas crianças, muito mais subjetivantes do que uma rotina programada, como vemos em muitas instituições super equipadas hoje em dia. Esse “vai-e-vem”, essa alternância de lugares, de demandas e posicionamentos, configura o adjetivo *eclatéé*⁷¹, utilizado por Mannoni (1973), com respeito a Bonneuil. A marca da psicanálise, sem dúvida, contribuiu para que houvesse a sustentação, perante a equipe, daquilo que chamamos uma certa liberdade para o imprevisto (do desejo), o ensaio, e o erro. Mas estando a psicanálise como um “pano de fundo” nunca como figura principal ou técnica de destaque, senão cairíamos no caso das teorias / instituições de controle, como já apontado.

Entretanto, cabe destacar, esse espírito ou essas ideias aportadas pela psicanálise nunca foram patente exclusiva de Bonneuil. Naquela época e posteriormente, animaram a orientação de muitos outros lugares de acolhida e trabalho com crianças consideradas “desadaptadas”, na França e fora dela. O que atesta o fato de que construir a partir de um local de certa liberdade não é algo tão inatingível quanto possa se pensar.

⁷¹ Institution eclatéé: instituição estourada, aberta (tradução livre).

A esse respeito, destacamos de uma entrevista com Bernard Penot, algumas considerações que ressoam com nossa pesquisa, a respeito da criação e impasses encontrados no Hospital-Dia do Parque Montsouris, onde ele atuou como diretor, pertencente ao CEREP (Centro de Readaptação Psicoterápica)⁷², instituição criada em 1964 e que funcionava como local de acolhida e atividades diárias para crianças também em situação de desadaptação escolar ou social. Com a diferença que, enquanto Bonneuil estivesse inicialmente sob a tutela da assistência social⁷³, o CEREP se inseria no âmbito da saúde.

Nesta instituição, onde o trabalho da equipe com as crianças e adolescentes se dava em torno de atividades de psicodrama⁷⁴ e atividades similares aos ateliês que ocorriam em Bonneuil, relata Penot:

Com certos psicóticos, pessoas da equipe que se conhecem muito bem, trabalham juntas há muitos anos, de repente, acerca de um certo caso vão se exprimir como se fosse absolutamente impossível de se identificarem um com o outro, vão se suspeitar mutuamente por exemplo, de incompetência completa ou de perversidade. De repente, torna-se impossível para as duas pessoas que se gostam, que trabalham juntas há quinze anos, entenderem-se mutuamente, isso tudo é muito característico da instituição. Às vezes, há pessoas da equipe que, de repente, você vê de um modo surpreendente, que não tem nada a ver com a personalidade usual deles, mas a respeito de um determinado caso vão, de repente, exprimir uma posição estranha. (JARDIM, 2002, p. 70)

Ora o que está em jogo nesta fala é a questão transferencial, a qual apontamos anteriormente. É inevitável, no trabalho com o outro, escapar a esse lugar de onde, enquanto adulto, a criança o convoca. Isso acontece com toda criança, mas talvez seja mais evidenciado em crianças

⁷² Entrevista completa concedida a Gislane Jardim, para a revista *Estilos da Clínica: O CEREP e o Hospital Dia para adolescentes do Parque Montsouris*. 2002, VI. 7, n. 12, 64-75.

⁷³ Com os anos essa tutela foi passada para a saúde.

⁷⁴ Encenações: geralmente em torno de uma situação ou vivência do adolescente geralmente relatada por ele ou pelos pais, em entrevista prévia. Durante o psicodrama, um membro da equipe fazia o papel do pai, outro da mãe do adolescente, por ex, sem muitas vezes conhecê-los.

autistas/psicóticas devido a impasses de simbolização muito profundos, familiares, carregados por anos e, numa oportunidade de atualização transferencial, retornam para os educadores, os novos adultos que com elas se relacionam.

É muito interessante observar, nesse caso, como a equipe do Hospital Montsouris percebeu como podia lidar com a situação:

*Mais tarde, regularmente, nós vamos constatar que o fato de entender alguma coisa entre os terapeutas nas reuniões de síntese, de **tolerar a posição completamente estranha do outro**, de compreender isso e conversar com esse outro, vai ter efeitos na semana seguinte, mesmo sem dizer nada ao paciente. Nós observamos mudanças no paciente, na medida em que a equipe pôde simbolizar melhor essas posições estranhas; o encontro com a família, ajuda a equipe a formular melhor as suas hipóteses, ajuda a ver que as posições estranhas têm muito a ver com o que podemos constatar na família, posições de clivagens, **vão se reproduzir na equipe** de uma mesma forma. Eu poderia dizer que nós constatamos, na maioria das nossas sínteses clínicas, uma transferência de desqualificação dentro da equipe, que, então, deverá tratar de elaborar. (Idem, p. 70, grifos nossos).*

O que Penot está aí chamando de “posições estranhas” tem relação com um posicionamento diferente do adulto sob transferência, e diz não apenas daquilo que “vêm” da criança, mas que só é possível por que faz eco com o infantil recalcado do adulto.

Em parte, podemos dizer, essas passagens resumem um pouco do que viemos identificando até agora. Ou seja, que há uma relação transferencial em questão, entre o adulto e a criança, em toda experiência educativa ou tratamento terapêutico, que não escapa à linguagem, evocando o estranho-familiar e que, se não simbolizada, isto é, identificada, colocada em palavras, irá ser atuada, ou seja, repetida por aqueles envolvidos. Na medida em que a instituição abre espaço à palavra – permitindo ao adulto acolher o estranho-familiar - um processo de simbolização se instaura e as passagens ao ato cessam. Nesse sentido, também cabe destacar que instituições que estejam em consonância com a psicanálise podem notar isso em maior grau. Mas tal não é regra,

sobretudo, como também já apontamos, se a psicanálise estiver aí inserida como uma teoria total, isto é, em que o adulto nela se apoie para igualmente desimplicar-se de sua parte no laço transferencial com a criança. Como também aponta Penot:

Um psicanalista sabe que, se ele percebe alguma coisa, ele logo pensa que ele é psicanalista e, portanto, ele vê melhor. Isto pode estar certo, mas frequentemente não é. Um psicanalista, por exemplo, vai ver em função da posição que ele tem na distribuição transferencial...” (Idem, p. 71)

A partir das breves passagens aqui relatadas é possível observar como instituições com certa abertura às instâncias do desejo, ao ensaio, à tolerância dos erros e aos tropeços inerentes a um caminhar junto ao outro, como foi o caso de Bonneuil, do CEREP, dentre tantas outras, marcadas pela psicanálise, possam nos dar pistas dos efeitos subjetivantes – seja para as crianças, seja para os educadores – de estarem abertos ao que advém. E não fechados em nenhuma rotina, atividade ou metodologia pré-fixada.

Assim, estar aberto “ao que advém”, em maior ou menor grau, possibilita uma gama de descoberta junto ao outro que pode, pelo o que vimos, em certo sentido, transformar ou reposicionar os sujeitos subjetivamente. Quando se tratam de crianças autistas isso pode ser muito significativo, pois está colocada uma possibilidade de saída de estados de maior ou completo fechamento com o outro. E conforme vimos também, esse reposicionamento também ecoa sem dúvida do lado do educador, quando este se vê implicado, de maneira a que possa desfrutar da experiência com uma cota de ganho subjetivo.

A partir daí, conforme apontam Mannoni e Safouan (1967), os educadores podem até se interessar por aventurar-se em uma análise própria, mas ressaltam que isso não é condição para efetuarem seu trabalho, sequer uma possibilidade de ser feito de forma massiva, como talvez tenha desejado o jovem Freud, considerando que apenas se tira proveito de uma análise pessoal quando esta é demandada pelo sujeito, jamais imposta.

Dessa forma, talvez, o desafio que se nos apresente seja o de como trazer essas reflexões para os dias atuais, pois, muitas vezes, a chamada “inclusão” passa a ser o objetivo final de uma educação, sendo ora idealizada, ora muito planejada - por especialistas etc. Podendo com isso, ao

invés de suscitar um reposicionamento da criança na linguagem, tornar sua educação um “fato de difícil acontecimento” (LAJONQUIÈRE, 1999), ou muito imaginarizado, o que mais esfumaça a relação adulto-criança do que permite acolher a dialética estranho-familiar, no interior desse inevitável estranhamento para ambos.

Assim, longe de fazermos aqui uma crítica aos atos, ou mesmo políticas inclusivas, pois são evidentemente importantes, apenas nos interessa lembrar que qualquer iniciativa que não leve em conta a dimensão da implicação subjetiva do sujeito que educa, por mais nobre que seja em suas premissas, corre o risco de fracassar em seus fins.

Nesse sentido, o que talvez possamos apreender para nossas reflexões, que dizem de universais acerca de impasses que todo educador possa encontrar no trabalho com crianças, incluindo as autistas, trata-se, em primeiro lugar, do que tangencia ao adulto e sua própria implicação, seu posicionamento nesta dialética, e, em segundo lugar, um apontamento para toda forma de “fechamento institucional”. Fechamento este que, ao invés de propiciar uma “abertura de vida” para a criança e o educador, encerra-os em uma repetição e em um jogo de corpo-a-corpo, donde ao adulto resta apenas atender às “necessidades” especiais da criança, ou mesmo às necessidades de qualquer sorte, e à criança não resta nada a não ser esquivar-se da figura do adulto, caso tenha recursos psíquicos para tal, ou lançar-se num jogo especular com ele.

Também consideramos o fato de que a maioria das instituições não são assim – *eclatées* - quer seja no Brasil, na França ou em qualquer outro lugar. Entretanto, se bem ou mal o educador tem certa liberdade de atuar com a criança, talvez seja oportuno, conforme acabamos de refletir, fazer o oposto de procurar aquilo o que “resolver” na criança, mas sim estar atento ao que ela traz quando ele não “está esperando”, de maneira a que o educador possa “fazer suas próprias descobertas” (MANNONI & SAFOUAN, 1967, p. 178). Também já vimos em nosso segundo capítulo, algumas noções sobre a dinâmica do funcionamento pelo signo e como o entendimento dessa dinâmica também a isso possa se somar⁷⁵.

⁷⁵ É isso que talvez os trabalhos de Kupfer (2017), Maleval (2018), entre outros psicanalistas atuais venham tentando resgatar e traduzir para os dias de hoje

Assim, Bonneuil e Mannoni estão aí para nos lembrar o óbvio em matéria de educação, a saber, que “o ideal da educação visa à efetuação de um sujeito do imprevisto, o desejo” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 128). Mannoni, essa psicanalista que insiste, no que tange ao devir do sujeito, que não há nada pré-determinado, marcou a história da psicanálise e educação de crianças, não apenas com a criação de Bonneuil, mas com uma maneira de enxergá-las para além de todo e qualquer rótulo - no sentido mais radical do entendimento - da mesma forma que procurou realizar um esforço de retirar do profissional o aspecto determinante de toda e qualquer “visão-de-mundo”, que pudesse vir a esfumar a única determinação possível em matéria de educação, a saber, as determinações inconscientes.

4. 3. “Toda Criança é um ser de adoção”.

Vimos como algumas experiências institucionais orientadas pela psicanálise, na França, por exemplo, puderam balizar a trabalho educativo com crianças no interior do chamado Transtorno do Espectro Autista. Vimos também com Mannoni que a abertura para uma experiência junto ao outro, no caso, junto à criança autista, não é e nem deve ser exclusividade de instituições orientadas pela psicanálise. Pois que tratam de impasses universais que permeiam qualquer relação adulto-criança, em qualquer lugar. Apenas que estar orientado pela psicanálise, possa ser algo que nos ajude, conforme apontamos, a identificar determinadas condutas, tensionando a uma maior preocupação quanto a uma abertura ética frente ao outro, mas, de forma alguma, trata-se de uma condição *sine qua non* para o enlace educativo.

Assim, vemos que hoje em dia, em muitos lugares, inclusive no Brasil, uma gama muito maior de escolas regulares acolhe crianças com algum grau de autismo, ou, como chamamos atualmente, no interior do Transtorno do Espectro Autista. Seja por uma abertura institucional espontânea, ou por força de lei (como por exemplo a Lei Federal 13146/2015⁷⁶, o Decreto 3956/2001⁷⁷, a Lei 12764/2012⁷⁸, dentre outras), fato é que cada vez mais educadores se veem marcados pela presença de uma ou mais crianças autistas em salas de aula, onde antes não abrigavam esse público.

A partir de nosso percurso neste trabalho, cabe pensarmos como pode ser possível o trabalho de enlace dessas crianças pelos educadores, a partir de um lugar de não rechaço do estranho-familiar inerente a toda cena educativa (conforme apontamos em nosso primeiro capítulo), bem como de acolhimento das particulares formas de apre(e)nder através do signo dessas crianças (conforme abordado no segundo capítulo). Por fim, discutimos há pouco como a maneira

⁷⁶ “Instiui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) ”.

⁷⁷ “Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.”

⁷⁸ Institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*.

ou conduta do educador diz de sua implicação subjetiva – das escolhas conscientes e inconscientes diante de uma criança – o que vai determinar tanto como este acolhe a criança e o estranho-familiar, como qual a abertura para o que “vem” dessa criança, não apenas no âmbito do signo, mas sobretudo do desejo.

Para podermos refletir sobre essas possibilidades, traremos um pouco a respeito da noção de adoção simbólica conforme sustentado por psicanalistas que pensam a educação, especialmente após Freud.

Assim, no *Seminário de Psicanálise de Crianças*, Françoise Dolto afirma que “o ser humano é fisicamente um mamífero e, psiquicamente, um ser de filiação linguageira e, portanto, de adoção” (2013, p. 52). A frase não tem relação com a adoção formal, realizada nos abrigos municipais (antigos orfanatos), mas abrange uma ideia maior, que compreende a forma como um adulto recebe uma criança no mundo (adotada ou não).

De acordo com Dolto, que é tributária da visão psicanalítica, toda criança que chega ao mundo precisa ser adotada por um adulto – seu outro primordial. Trata-se, portanto, de uma operação simbólica, na qual o adulto outorga-lhe um lugar no mundo e, simbolicamente, transmite-lhe marcas de pertencimento (meu filho, filha, neto, etc). Lembramos que a ordem simbólica posiciona os sujeitos no social, criando “virtualidades discursivas” (Revah, 2020), isto é, diferenças entre os sujeitos, mas que só são possíveis a partir de uma semelhança estrutural, qual seja, que partilhamos todos da posição de humanos.

Cabe destacar que o ser humano, diferente dos animais, não vem ao mundo “pronto” ou não sobrevive apenas de habilidades inatas ou comportamentos instintuais. Algumas consequências decorrem dessa questão: o *infans*, quando nasce, dependerá não apenas dos pais para sobreviver, alimentar-se, mas dependerá para tudo, incluindo sua constituição psíquica. Spitz (1987) já advertiu a todos contra os perigos de se apenas dar a um bebê seu alimento e higiene básicos⁷⁹.

⁷⁹ Nos referimos aqui ao termo *hospitalismo* cunhado pelo autor.

Dessa forma, adotar simbolicamente uma criança é, em primeira e última instância, reconhecê-la como pertencente à ordem dos humanos. Trata-se de uma operação de filiação, que nada tem de natural. Parir um filho não garante que ele será posteriormente reconhecido nesse lugar, pela mãe. Ser pai, não diz respeito à capacidade reprodutiva de um dado homem, mas de uma operação posterior, de filiação dessa criança a sua linhagem familiar. Essa especificidade, como tudo que é da ordem ética, por isso dizemos, nada tem de natural. Assim se passa nas famílias.

Nas escolas se passa algo análogo. Um professor, um educador, ao reconhecer uma dada criança como “aluno” – “ensinando-a”, como se diz -, faz muito mais do que apenas transmitir-lhe conteúdos, mas, sim, transmite-lhe “marcas simbólicas” (Lajonquière, 1999), que nada mais são do que marcas de reconhecimento e pertencimento a um lugar na cultura. Como se lhe transmitisse a mensagem: “se eu educo você é porque reconheço que você merece participar desse pedaço de cultura que eu ensino”. É um grande reconhecimento para uma criança, convenhamos. Por isso afirma Kupfer *et al.* (2017), da mesma forma que os pais adotam (simbolicamente) os próprios filhos, os educadores repetem essa operação psíquica no interior das escolas. Dessa maneira, podemos afirmar que tanto a paternidade quanto a mestria (docência) são posições que requerem o reconhecimento do passado (LAJONQUIÈRE, 2016). Neste sentido, o sujeito precisa reconhecer-se ter sido filho / aluno de alguém (outro sujeito que o precedeu no discurso) para poder exercê-las.

Com uma criança autista, portanto, as coisas não são muito diferentes neste âmbito. No sentido de que a operação de reconhecimento da parte do adulto também pode existir. O que a diferencia, das outras crianças neuróticas⁸⁰, irá tratar dos recursos que o professor usa para adotar, que, grosso modo, envolvem traços e identificações àquilo que lhe é mais ou menos familiar. Como a criança autista não ocupa esse lugar “familiar”, como já abordamos, o trabalho de reconhecimento pode ser mais demorado, mas não desabona o fato de que é possível (pela via do signo, por exemplo) encontrar pontos de ancoragem e enlace junto à criança, que sejam familiares para

⁸⁰ Ou “normotípicas”, termo usual no debate médico e pedagógico.

ambos: criança e educador. Essa forma de enlace costuma ser um ponto comum entre o trabalho educativo e a clínica de crianças autistas. Como afirma Jerusalinky (2015, p. 96):

...é isso que acontece na psicanálise do autismo com a transferência, ou bem a gente adota simbolicamente o autista ou não pode fazer nada, e é por isso que eu passo num lugar que tem um brinquedo que entrou dentro da janela pulsional de um autista e eu compro e apareço com ele na sessão para trabalhar sobre isso e levo a maior desilusão se ele não presta atenção a isso que comprei.

Assim, ainda sobre a questão dos recursos psíquicos que o professor/ educador necessita mobilizar, o que estamos em condição de afirmar, nesse momento, é que o exercício da “adoção” trata da ordem de uma antecipação simbólica. Operação psíquica em que professor pressupõe que há naquela criança autista um *aluno*, como outro qualquer, desejante, e que esse desejo pode ser desdobrado metonimicamente (e a via do signo é até o momento um bom exemplo disso).

Neste ponto, cabe destacarmos que para que um laço se instaure na relação educador-aluno, não só necessita o professor mobilizar tais recursos psíquicos “adotando” ou filiando a criança, como esta também precisa eleger determinados adultos (transferencialmente) que lhe farão mais ou menos marca. Esse trabalho psíquico é exclusivo da criança e independe dos esforços do professor, posto que requer traços identificatórios que mais atijam a curiosidade ou atenção da criança. O que estamos afirmando é que ao professor cabe o trabalho de se disponibilizar ao enlace, procurando filiar a criança que pode ou não “aceitar o convite”.

Em suma, seja metaforicamente – pela via do significante – ou metonimicamente – pelo signo -, fato é que toda criança deseja. Ainda que, de início (ou por muitos anos), seja um desejo tímido, pouco dinamizado ou mortificado por algum gozo de repetição – no caso de autismos muito severos. Há que se encontrar o desejo mascarado ali. É possível encontrá-lo, convocá-lo, e afirmam isso categoricamente Maleval (2009), Laurent (2014), Jerusalinsky (2015) e Kupfer (2017; 2020, p. 38).

Kupfer ainda vai além e nos lembra que a escola é o lugar privilegiado para essa operação. Não à toa, irá dizer, no que tange às crianças autistas, que educar também é tratar (2002; 2017, p.

22). O que a escola abarca, não diz respeito apenas em termos de ensino/aprendizagem, mas sim de ordenamento simbólico – para todos. Por isso, salienta também Laurent (2014), a educação deve estar para além da aprendizagem, sobretudo para essas crianças, como vemos nas conhecidas metodologias ABA e TEACCH, que pervertem a capacidade humanizante da educação – ética -, em técnica de ensino. A criança pode até ganhar algumas palavras, mas perde enquanto sujeito.

Mas o que estamos chamando de filiação simbólica e por que ela é importante? Assim entendemos que um mestre (educador ou professor) é sujeito de/em um discurso, como destaca Lajonquière (2016, p. 75):

...um mestre enuncia frases e professa verdades que também fez suas, quando de sua própria formação. No ato de ensinar, alguém fala enquanto os outros ouvem com atenção. O primeiro é o mestre falante e o segundo são os discípulos mudos. O mestre é o sujeito de um (e dentro de um) discurso, enquanto qualquer discípulo é aquele que, num primeiro tempo, é de certa forma um *infans* - privado de fala - , incapaz de falar sobre o que ainda não sabe, isto é, as disciplinas professadas pelo mestre⁸¹ (tradução livre).

Em outras palavras, o que o mestre transmite tem relação com seu desejo (em causa) no ato educativo, bem como o fato de que reconhece certa tradição epistêmica (da matemática, literatura etc), e dá testemunho disso ao ensinar, filiando o aluno a essa tradição. Da mesma forma que os pais fazem ao filiarem a criança como filho, o educador a filia como aluno.

Assim, o processo de aprendizado não trata apenas de aprender, no sentido de “captar” ou “receber” algo de alguém (signos, ou aquilo que popularmente chamamos “conteúdos”), mas vai muito além disso. Implica fazer com que esse *infans* entre em algum discurso que já existe (esse mesmo da matemática, da filosofia, geografia etc). Ao entrar no discurso, o sujeito toma emprestado (da cultura) significantes que não são dele, mas como o mestre, faz como se fosse. Aos poucos, vai mudando de posição, e começa a poder falar em nome próprio. Ou melhor, em nome

⁸¹ No original: “En somme, un maître énonce aussi bien des sentences qu'il professe des vérités qu'il a aussi faites *siennes* lors de sa propre formation. Dans l'acte de professer, quelqu'un parle tandis que les autres prêtent une oreille attentive. Le premier est le maître parlant et les seconds sont les disciples muets. Le maître est sujet d'un (et dans un) discours, alors que tout disciple est celui qui, dans un premier temps, est en quelque sorte un *infans* — privé de parole -, incapable de parler de ce qu'il ignore encore, c'est-à-dire les sujets professés par le maître.”

do desejo. Portanto, a criança, conforme entra no discurso, adquire uma dívida (simbólica), que é da ordem da filiação, em última instância, ou seja, ao que veio antes dela:

A coisa aprendida é sempre emprestada à alguma tradição que já sabia o que fazer com a vida. Por consequência, este que aprende contrai automaticamente uma dívida que, por mais que ele a pensa dever a seu mestre ocasional ou a seu pai, é finalmente assentada no campo da palavra e da linguagem. (LAJONQUIÈRE, 2016, p. 73, tradução livre).⁸²

Mas, o leitor poderia questionar, se o sujeito se endivida ao aprender, isso não seria algo *negativo*? Não, muito pelo contrário. Quando se afirma, em psicanálise, que se adquiriu uma dívida simbólica, isso nos leva a concluir que, de alguma forma, o sujeito entrou em uma legalidade – a Lei Simbólica. O campo simbólico, ou o campo da palavra e da linguagem, é o lugar por excelência da Lei, das relações de opostos, de sim e não, etc. Se o sujeito não partilha dessa lei, como os demais, o laço com o outro é muito difícil, pois estarão sob legalidades diferentes. É justamente o caso do autismo, da psicose. Para entrar nesse campo, é preciso recalcar muita coisa de ordem pulsional, por isso dizemos que houve castração e então, por mais que isso retire do sujeito toda liberdade pulsional, ele pode seguir livremente no campo da Lei, em busca do próprio desejo (sempre além de qualquer representação).

Na lei da Física, por exemplo, os cálculos são feitos com um valor específico de gravidade ($g = 9,8m/s^2$). Não é possível calcular usando um outro valor, ou não se poderá participar desse campo do saber, trata-se de uma legalidade neste discurso. O mesmo se passa com qualquer outro discurso, do mais simples ao mais complexo. Entrar no simbólico, diz de poder partilhar com o outro algo da ordem do comum, da cultura. Isso em qualquer registro. O interessante é que ao mesmo tempo que se “endivida”, o sujeito é paradoxalmente mais livre para trilhar um caminho em nome próprio, a partir dos significantes partilhados da cultura:

⁸²No original: “La chose apprise est toujours empruntée à quelque tradition qui savait déjà que faire avec la vie. Par conséquent, celui qui apprend contracte automatiquement une dette qui, bien qu'il pense parfois la devoir à son maître occasionnel ou à son père, est finalement assise dans le champ de la parole et du langage”.

Aquele que aprende algo, não adquire somente um certo domínio de um dos mundos possíveis – aquele das letras, dos números, da natureza e das virtudes humanas, etc. – é igualmente marcado pelo saber aprendido/aprendido no coração da vida (LAJONQUIÈRE, 2016, p. 66, tradução livre)⁸³.

Cabe destacar que, assim como as leis gerais dos discursos (dos números, da gramática etc), o campo simbólico também abarca um ordenamento no social. Na escola, por exemplo, não se pode ser aluno e ao mesmo tempo permanecer de pé na sala enquanto o professor fala, dentre muitas outras coisas. Em suma, o que define o conjunto de ordenamentos da posição “aluno”, bem como da posição “professor” é da ordem do simbólico. É aí que as coisas complicam para muitas crianças com entraves na constituição subjetiva. Pois, como já vimos, a lei dos números pode ser – e geralmente é – muito bem contornada pela via do signo. Entretanto, a lei social dificilmente o é. Trata-se de todo um esforço para poder contornar esse campo onde abunda a metáfora. Entretanto, não é impossível, conforme sustentamos em nosso segundo capítulo. O que nos cabe ressaltar, neste momento, diz de que o exercício de filiação simbólica realizado pelo professor pode ter efeitos performativos no aluno: “quando o mestre oferece seu ensinamento, ele suscita em seu interlocutor o desejo de saber” (LAJONQUIÈRE, 2016, p. 73)⁸⁴.

Em outras palavras, o desejo de saber é tributário do reconhecimento da castração, e do valor de perceber que há todo um universo cultural a ser explorado, vivido, do lado da criança. Dessa forma, podemos dizer que, ao “adotar” o aluno, filiando-o nessa posição, o professor está fazendo um grande trabalho. Pois que há todo um exercício de posicionamento na lei humana que é colocado em ato nesse momento. E por seu turno, pode o educador vir a se descobrir um pouco outro, aí onde não se pensava poder ser, junto à criança.

Daí porque, se, em nome de uma suposta proteção da criança no espectro autista, ou em nome de qualquer metodologia, que pregue determinados tratamentos específicos a propósito de

⁸³ No original: “Par ailleurs, celui qui apprend quelque chose n'acquiert pas seulement une certaine maîtrise de l'un des mondes possibles — celui des lettres, des chiffres, de la nature, des vertus humaines, etc. -, il est également marqué par le savoir appris/appréhendé au cœur même de la vie.”

⁸⁴ No original: “Quand le maître offre son enseignement, il suscite chez son interlocuteur le désir de savoir” (tradução livre).

suas supostas necessidades especiais, ou estrangeirice, esta criança não for posicionada como aluno – como as demais – ficará alijada de qualquer possibilidade filiatória. Alijada, portanto, daquilo que é da ordem do comum, em nome do que é especial. Vemos que muitos pais inclusive advogam em favor de um tratamento especial para seus filhos, nas escolas. E isso tem fundamento evidente. Entretanto, cabe se aperceber que esse tratamento especial não pode ser feito *full time*, sob risco de a criança perder diversas oportunidades de ensaiar posicionar-se neste lugar comum à toda criança.

Como afirma Voltolini (2014, p. 135): “Normalmente é num regime de exceção que a criança psicótica é tratada” – e isso aplica-se igualmente às crianças ditas autistas, no interior das escolas. Sabemos que, no interior do espectro autista, há diferentes nuances, ou melhor, diferentes autismos, crianças com maiores dificuldades e outras com muito poucas. Mas se, em nome das mínimas diferenças – da menor estranheza – no universo escolar, for reforçada nesse lugar “especial”, de exceção, retira-se dela exatamente o direito de partilhamento do comum, nas quais estão postas justamente as possibilidades filiatórias. Esse não tratamento de exceção é justamente todo o ensinamento de Bonneuil, que acabamos de apontar.

Em linguagem coloquial, as crianças, nas brincadeiras, usam uma expressão muito perspicaz, que define o que estamos falando em termos imaginários: tratar alguém como “café com leite”. Pois bem, que uma criança, na brincadeira, trate outra como “café com leite”, isso tem um peso – todos os que foram um dia crianças provavelmente passaram por isso. Entretanto, que um adulto o faça, em nome de algo terceiro, aí tem-se um peso muito maior. É exatamente esse o erro das educações especiais, psicopedagógicas e outras. Ao não desafiar minimamente a criança no esforço da entrada no simbólico, perde-se a chance de que um dia ela possa entrar.

Embora o educador logo perceba a real diferença entre uma criança com autismo severo e uma neurótica, isso não deveria impedi-lo de seguir apostando em ambas as crianças de maneira mais ou menos igual – independente de as respostas serem diferentes. Obviamente, sendo sensível a possíveis desorganizações por parte da criança (próprias de uma sensação de invasividade ante à demanda), àquilo que cause sofrimento. Por isso, estar atento às diferentes respostas dentro do espectro autista é sumamente importante, uma vez que poderemos perceber como determinadas crianças autistas possam ser mais demandadas que outras, sem dúvida. Mas, o que estamos em condição de afirmar ao final de nosso percurso, refere-se ao fato de que, em nome da

excepcionalidade de qualquer criança, o educador muitas vezes acaba perdendo o embalo de realizar o principal trabalho que um educador pode fazer a qualquer criança, a saber, o trabalho de adoção da criança e de acolhida da dialética estranho-familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Chegamos até aqui, tendo efetuado um desenvolvimento para nossa pergunta inicial, qual seja: *que efeitos o encontro do educador com as crianças no interior do chamado transtorno do espectro autista (TEA) opera sobre sua própria implicação subjetiva?* Longe de procurar esgotar todas as reflexões pertinentes a essa questão, procuramos evidenciar, neste trabalho, que aqui estão postos alguns elementos fundamentais que dialetizam entre si e nos possibilitam refletir no interior do campo educativo a partir da psicanálise, a saber, a noção de estranho-familiar e sua operação na implicação subjetiva dos educadores com essas crianças autistas que hoje também são reconhecidas sob a insígnia “em situação de inclusão”, nas escolas regulares.

Assim, a noção de estranho-familiar, retomada a partir da teoria freudiana em nosso primeiro capítulo, justificou-se como um operador conceitual de caráter estrutural, portanto inerente a todo laço educativo. Nesse sentido, o eixo lógico histórico pautado em nossa primeira parte, propôs-se a dar ênfase a este aspecto da teoria freudiana. Procuramos, assim, evidenciar como, na medida em que novos públicos adentram o espaço escolar e as diferenças se evidenciam, a dialética estranho-familiar é evocada, de forma que o que é virtualmente uma diferença pode ou não ser acolhida no interior do laço educativo.

Se no passado, o público majoritário a evocar a dimensão inquietante do estranho, no discurso escolar, possa ter sido o público mais pobre, suscitando, por vezes, o rechaço na discursividade vigente, hoje em dia, as formas imaginárias do estranho recaem majoritariamente sobre os alunos ditos “de inclusão” ou em “situação de inclusão”. Destacamos assim, três figuras imaginárias quando do rechaço do estranho-familiar: o *selvagem* e o *extraterrestre* (tal como proposto por Lajonquière, 1999), e também o *deficitário*, proposto por nós, bastante proeminente hoje no imaginário educativo. A insígnia “de inclusão” marca, portanto, essa distância que separa uns de outros alunos. Ainda, nesse grupo “de inclusão” ou “em situação de inclusão”, destacamos as crianças autistas ou que possuem o diagnóstico chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA), por estabelecerem uma radical diferença com relação às demais crianças, na maioria das vezes,

àquilo que pode ser demasiado inquietante ao professor, ou seja, o laço social, e sua dificuldade em se “diluir no grupo” (VOLTOLINI, 2018).

No entanto, numa análise mais detida, em nosso segundo capítulo, pudemos depreender que, apesar de serem favoráveis a um posicionamento pela via do rechaço, pela inquietação evocada no campo escolar, tais crianças possuem uma forma particular de estarem na linguagem, ou excursionarem por ela, que se opera a partir de uma lógica outra que a da neurose – subjetividade mais prevalente no público escolar. Trata-se da via privilegiada do signo e seus usos particulares. Nesse sentido, se por um lado, entrar na linguagem pela via do signo possa implicar uma maior rigidez na significação, isso não impede o fato de que sejam buscadas, junto às crianças autistas maneiras de explorar esse universo.

Lembrando que, no registro neurótico, enquanto o significante opera simbolizações e metaforizações que podem ser trabalhadas na fantasia, quando estamos no campo do autismo e dos usos particulares do signo, o atrelamento mais rígido entre significante e significado, como no ícone e índice, agenciará maneiras diferentes de brincar e utilizar os objetos por essas crianças, geralmente muito mais atreladas a seus usos concretos do que metafóricos, na tentativa de evitação da ambiguidade. Da mesma forma, na relação com o outro, essas crianças podem muito bem procurar evitar aquilo que é da ordem da sexualidade, da pulsão, muito presente na fala, o que implica não poucas vezes em evitar o outro, excluírem-se do grupo, o que apenas as reforça no lugar imaginário do estranho.

Entretanto, vimos também, através de alguns exemplos, como foi possível, pela da via do acolhimento de suas especificidades e idiossincrasias, por parte de educadores, produzir enlaces na sala de aula, com os demais. Nesse sentido, a via do signo acabou se mostrando um caminho alternativo e potente no trabalho educativo com crianças autistas, talvez ainda pouco explorado na literatura psicanalítica, isto é, embora exista uma grande produção teórica em psicanálise sobre a semiologia da linguagem e a estruturação do sujeito, há ainda pouco debate dessas aplicações para a explicação do autismo, cujo entendimento psicanalítico se concentra majoritariamente em tomá-lo na perspectiva dinâmica e econômica no que tange à formação da imagem corporal, pulsionalidade, e demais vias metapsicológicas.

Mas também pudemos perceber, no que diz respeito aos educadores, que apenas a informação quanto à existência desse caminho pelo signo não opera nenhum efeito por si só. É necessário também, da parte do educador, certa abertura à familiarização, ou melhor, ao acolhimento da dialética estranho-familiar, o que nos levou à última parte de nossa pesquisa.

Dessa forma, salientamos em nossa última parte, a ideia de implicação subjetiva do professor/educador, como uma forma de não descambar para o rechaço do estranho, diante de uma criança “de inclusão” e que, portanto, não responde da maneira “esperada” pelo adulto. Tal implicação perpassaria por uma posição ética de abertura ao outro, o que configura uma disposição psíquica de adoção simbólica da criança, permitindo que algum processo de familiarização ocorra. Vimos, dessa forma, como a ideia de “adoção simbólica” opera um movimento de antecipação por parte do educador, e de filiação, posicionando a criança no lugar de aluno, fazendo um trabalho de referência nos signos essenciais que a criança com autismo possa trazer, caso esta também eleja o adulto neste lugar.

Assim, se no registro do estranhamento, uma criança muito detida pela hélice de um ventilador, as rodas de um caminhão, a cortina da sala de aula, enfim, pudesse ser tomada como um empecilho para o trabalho docente na sala de aula, por exemplo, pela via da familiarização, há uma mudança dialética de recepção desses signos pelo educador que agora podem ensejar novas leituras ou considerações na sala de aula – assim como se faz há algum tempo na clínica psicanalítica. Para tanto, isso requer, da parte do educador, um giro em sua posição, que permita uma abertura ao acolhimento do estranho-familiar (de si e do outro) e à posição de reconciliação com não tudo saber. Como afirma Bastos (2020):

...o professor implicado é aquele que pode reconhecer e dar testemunho de sua condição de sujeito dividido em sua transmissão docente, uma vez que suporta não saber tudo sobre seu aluno, posto que não sabe tudo sobre si mesmo.

Dessa forma, procuramos esclarecer, a partir de nossas delineações, como a denegação dessa posição corresponde exatamente a um não comprometimento ético com o outro. Algo que também se alinha a uma adesão ao discurso psicopedagógico hegemônico (LAJONQUIÈRE, 1999) no campo escolar, que nada mais é do que o discurso universitário aplicado à educação.

E por serem tais questões dialéticas, como nos mostra a noção de estranho-familiar psicanalítica, a adesão a esse discurso não nega apenas o outro, mas também o próprio sujeito aderido ao discurso hegemônico (no caso, o educador). Uma vez que este já se apresente como sujeito constituído (em oposição à posição discursiva “em constituição”, relativa às crianças), o que está posto é a negação de qualquer possibilidade de pesquisa de si (do estranho), no caminhar educativo, favorecendo a alienação ou a repetição pela via do sintoma daquilo que sempre resta, o mal-estar. Em outras palavras, o sujeito não se modifica.

Concluimos, portanto, que a via da implicação subjetiva do educador, tal como desenvolvido em nosso trabalho, permite estar aberto “ao que advém”, possibilitando novas descobertas junto ao outro e de si mesmo, operando transformações ou reposicionamentos subjetivos. Isso vale não apenas para a criança, mas também para o adulto, e pensar essas questões de maneira dialética nos possibilitou sempre levar em conta essa dimensão. Quando se trata de crianças autistas, isso é bastante significativo, uma vez que estão colocadas possibilidades de maior abertura ao Outro.

Dessa forma, chegamos ao final de nosso percurso de trabalho percebendo a necessidade de, ao menos, fazer algumas menções, acerca das ideias por nós discutidas quanto a outras pesquisas atuais que se propõe o delicado exercício da pensar uma práxis educativa balizada pela psicanálise, com todas as (im)possibilidades que isso evoca.⁸⁵

Nesse sentido, destacamos o trabalho realizado por Kupfer *et cols.* (2017; 2020) de sugerir uma série de abordagens por parte dos educadores, fundamentados por premissas psicanalíticas, diante de crianças “em situação de inclusão”, em escolas regulares. Destacamos que tais abordagens parecem se inserir no interior da perspectiva da *doce forçagem*, assim concebida por Antonio Di Ciaccia (2005), que, grosso modo, trata de iniciativas realizadas pelos educadores de procurar retirar a criança autista de um fechamento em si mesma, do gozo de repetição, “convocando-a a entrar no campo da palavra” (Idem, tradução livre) para que uma demanda se

⁸⁵ Os trabalhos apontados nesta pesquisa dizem de experiências com as quais a autora possui maior familiaridade ou proximidade. Porém, isso não significa que não reconheçamos a existência e importância de outros trabalhos pelo país que se proponham a pensar o campo educativo a partir do referencial psicanalítico. Sugerimos, contudo, estar sempre atentos, no momento da análise, se os mesmos se inserem nas premissas éticas por nós apontadas.

instale. Trata-se do exercício de possibilitar ao aluno autista um enlace com o grupo, bem como às atividades em sala, numa espécie de convite ao simbólico, ou o que é partilhado pelo comum. Tal prática se mostra como um verdadeiro exercício inclusivo, pois longe de apenas *integrar* a criança no grupo, sem que ela necessariamente partilhe das experiências dos demais, ou até fazendo algumas atividades, porém totalmente distintas dos demais, o exercício de uma *doce forçagem* se proporia a genuinamente inseri-la no âmbito do encontro e troca com o outro. Uma *forçagem* porquanto se trata de um desafio à criança. *Doce*, porém, no sentido de respeitar os limites e os interesses próprios da criança em questão. Um verdadeiro exercício de enlace que ocorre no interior das escolas, como vimos ao final de nosso segundo capítulo, que pode, como toda imprevisibilidade do ato educativo não ter efeito algum, ou, pelo contrário, ter efeitos novos e surpreendentes tanto para a criança, quanto para o professor ou o grupo, suscitando novos desdobramentos.

Cabe mencionar que esta ideia conversa com aquilo que apontamos na última parte de nosso trabalho, no que se refere a uma tomada da criança como aluno, como forma de adoção simbólica, e alguém a ser desafiado como os demais. Algo não muito distinto da proposta de Bonneuil de partilhamento do comum, e de evitação de um tratamento de exceção para qualquer criança, por mais reconhecidamente diferente que ela se mostre. Não é demais destacar que, da mesma forma que o adulto, a criança também precisará fazer um trabalho de acolhimento do Outro social quando entra na escola, deixando-se bascular entre o ambiente familiar e o escolar.

Podemos ir mais além se pensarmos que essas reflexões se aproximam, em alguns aspectos, da perspectiva apontada por Maleval, de que o tratamento da criança autista, seja no âmbito clínico ou mesmo educativo, implica necessariamente uma passagem dessa criança por aquilo que ele nomeia como “decisão subjetiva”:

Porém, uma das maiores conclusões do nosso trabalho reside no fato de que o educacional não basta para tratar o autista. *É preciso algo mais, que não se programa, mas que pode ser entravado.* Williams, Grandim ou Tammet mostram claramente em seus testemunhos que uma decisão subjetiva por parte deles foi necessária à integração do seu funcionamento no social. É, em última análise, apenas por intermédio de uma escolha decisiva e dolorosa de abandonar as satisfações do seu mundo assegurado que certos autistas chegam a uma atividade de alto funcionamento. *Essa escolha pode ser favorecida, assim como pode ser interdita.* (MALEVAL, 2017, p. 35, grifos nossos):

Tratam-se dos casos em que, após um acompanhamento da criança por um adulto, terapeuta, educador, psicanalista, ela se encontre em condições de responsabilizar-se por suas próprias escolhas (sejam elas pequenas escolhas: que material utilizar, em quais atividades inserir-se; ou mesmo grandes escolhas: onde morar, em que escola estudar, e outras). Talvez possamos dizer, que se trata de uma espécie de desafio de si mesma, sempre em parceria com um “outro assegurador” (Kupfer, 2020).

Falamos, nesse sentido, da responsabilização como uma premissa geral, isto é, como responsabilidade ante ao próprio desejo, assunção das próprias escolhas, e de abandono de eventuais satisfações oriundas de ganhos secundários, ou de um gozo de repetição, mas que certamente necessita ser refletida sempre no que tange àquilo que é possível e singular, e, portanto, faz efeito para cada sujeito. Assim, no caso de uma criança com autismo, algo a ser trabalhado conjuntamente com um educador, sensível e aberto a essa perspectiva.

Neste ponto, cabe destacar, que concordamos com Maleval em não endossar a postura profissional de reforçar uma “identidade” autística, como saída possível para os conflitos que se apresentem. Isso porque a via da identidade trata da desresponsabilização do sujeito pelo próprio sofrimento. Embora não tenhamos nos proposto a aprofundar esta discussão em nosso presente trabalho, por considerar que nos desviaríamos de nossos objetivos, consideramos que essas questões possam ser remetidas a pesquisas futuras por tratarem-se de uma problemática cada vez mais atual.

Reconhecemos, assim, que a presença massiva dos diagnósticos psiquiátricos na cultura escolar, bem como na cultura de uma forma geral, reforçam a resolução dos conflitos subjetivos pela via identitária, uma vez que se inserem na racionalidade científica moderna, nosológica (Silva Junior, 2018). Isso operaria sentenças do tipo: “não fará porque é autista”, “não participo, pois sou TDAH”, dentre outros, ou seja, quando o diagnóstico é utilizado como justificativa para a separação da criança das atividades de grupo, entre várias outras coisas, em suma, uma desistência da experiência antes da tentativa. Além do risco de se cair em uma perspectiva reducionista, poderá privá-la das oportunidades de participação de uma experiência do comum, conforme apontamos em nosso terceiro capítulo.

Cabe lembrar que, quando se propõe balizar a experiência junto ao outro pela psicanálise, a primeira coisa que “caem” são as identidades. Nesse sentido, uma “identidade autística” poderia ter caráter de ortopedia egoica, não sem valia, mas que poderia mascarar uma pesquisa de si no que tange ao próprio desejo e assunção da responsabilidade que disso advém. Em suma, o risco de nos enveredarmos por essa via, trata-se da tênue linha que separa o que é da ordem de uma prescrição, a partir dos manuais sobre “A” criança autista, e o que é da ordem de uma pesquisa do que faz efeito para aquela criança com autismo, ou “em situação de inclusão”, enfim, na sua singularidade, a partir de decisões escolhidas pelo educador e por ela, sempre que possível.

Em outras palavras, a psicanálise encerra uma ética outra, tal como nos propusemos a pensar neste trabalho, que diz de um tratamento de acolhimento/ acompanhamento de processos elaborativos do próprio sujeito, no caso o aluno-sujeito, por um professor igualmente implicado subjetivamente, com certa liberdade para atuar conforme suas próprias escolhas.

Além disso, consideramos que essa perspectiva é fundamental para se pensar, por exemplo, as atividades curriculares de maneira flexível para essas crianças em situação de inclusão. Isso porque nas escolas, geralmente, vemos ser atribuído, não poucas vezes, um grande peso ao currículo, que deve ser seguido pelo professor, ou às atividades programadas para toda a classe. Assim, consideramos que caberia às instituições escolares gerir as flexibilizações curriculares, de maneira particularizada, sem, no entanto, deixar de levar em conta certa cota de “desafio” a estes distintos alunos, bem como a perspectiva do que já são ou podem ser capazes de responsabilizarem-se.

Por outro lado, no que se refere à questão da responsabilização, no que tange ao professor, concordamos com a perspectiva de Voltolini (2018) que destaca como posicionamento ético o de “professor pesquisador”, isto é, implicado não apenas com o aluno-sujeito, mas com o próprio inconsciente. Justamente, o estranho em si. Nesse sentido, longe de guiar sua práxis a partir de metodologias pré-estabelecidas, que reforçariam uma prática heterônoma, tal como reforçada por muitos trabalhos na área da pedagogia de competências, apregoando quais seriam as competências ou habilidades desejáveis ao docente, por exemplo, o “professor pesquisador” (do outro e de si) estaria aí posicionado de maneira mais livre para guiar a própria experiência por aquilo que

“manca”, ou que lhe traz dúvida, ou seja, que não se apresenta como completo no fazer educativo com o aluno que o interroga, mas sim como enigma e algo a ser por ele trabalhado.

Tal como apontamos em nosso trabalho, esse posicionamento permite uma abertura à dúvida e à falta (no Outro e no próprio sujeito), criando espaço para a “engenhosidade do professor” (Voltolini, 2018), lugar potencial onde o educador possa aí comparecer com seu saber sobre o aluno.

Colocado dessa maneira, podemos pensar numa *ética de responsabilidade* (Plaisance, *apud* Voltolini, 2014) do educador com relação a um aluno autista, ou “em situação de inclusão”. Uma forma de aí comparecer enquanto sujeito no ato educativo, reconhecendo, igualmente no aluno, sua subjetividade. A relação é sempre dialética, como procuramos realçar ao longo de nosso trabalho.

Salientamos que esse posicionamento se contrapõe a uma *ética de convicção* (Idem), muito embora esta última seja também muito frequente no universo escolar. Nessa segunda perspectiva, a inclusão também teria destaque no interior da instituição, porém tomada como um imperativo, tal como salienta Rahme (2010, p. 334), transformando-se naquilo que nomeamos como *Inclusivismo*, isto é, uma política oriunda de um discurso racional sobre o incluído, mais próxima de um *slogan* educativo do que propriamente uma marca da práxis dos professores. Seria, dessa forma, heterônoma ao educador, e não uma maneira de tomar a experiência inclusiva na singularidade que compete ao laço professor-aluno. Neste caso, o educador não participaria como sujeito.

Assim, para que isso ocorra, conforme refletimos a partir de Mannoni (1967, 1973) é imprescindível que a instituição educativa se configure como um espaço de liberdade para educadores e alunos. Liberdade, em última instância, à palavra, ao desejo, àquilo que advém, ao imprevisto. Seja em um trabalho de grupo entre docentes através da fala, conforme propõe Voltolini (*op. Cit.*), ou mesmo nos espaços institucionais, tal política se funda no suporte à “palavra plena do professor” (Idem, p. 85), sua narrativa, ou aquilo com que este está implicado.

A livre circulação da palavra tem relação, desse modo, com certa abertura institucional também para a dúvida, a incerteza, no sentido de uma não punição do educador pelos percalços e tropeços inerentes a todo caminhar educativo. Nesse sentido, salientamos que esse gozo de liberdade talvez possa ser mais difícil de acontecer em instituições privadas, onde outras demandas

se consolidam e há risco real de que o docente possa ser advertido ou mesmo excluído (demitido) caso não esteja totalmente aderido (alienado) à discursividade institucional vigente (latente e/ou manifesta). No momento, portanto, em que outras demandas se sobrepõem, e uma dinâmica grupal de risco se instala (no sentido de não se poder pertencer mais a um quadro institucional), não é incomum vermos, por parte dos educadores, uma “necessidade narcísica de relatar os sucessos” (Voltolini, 2018 p. 91), mais do que os erros ou a banalidade cotidiana, uma vez que sua pertença institucional está em jogo. Aqui, cabe destacar que, embora não tenhamos objetivado adentrar esse aspecto de análise em nosso trabalho, sem dúvida consideramos essa questão profícua para outras pesquisas. Também consideramos, no que tange às escolas públicas, que outras capturas possam se interpor num trabalho entre adulto e criança.

Contudo, salientamos que embora muitas escolas talvez possam não gozar de liberdade institucional (por um impossível estrutural), tal como concebeu Mannoni, isso não significa que o debate em torno de temas como a inclusão, dentre outros, não possam ser abordados, porém de maneira não ingênua. Isso significa pautar, pôr em palavras, trazer para circulação, questões como o atravessamento das hierarquias, por exemplo, e dentre elas o risco que se pode suscitar, em certas instituições, em assumir um desejo próprio ou uma palavra plena da parte do educador, sustentando com isso, talvez, uma perspectiva crítica e menos alienada em relação aos não-ditos institucionais, ou mesmo a qualquer *slogan* educativo vigente. Outras questões que podem ser evocadas, por exemplo: a presença do coordenador/diretor nas reuniões horizontais entre professores alteraria o que pode ser dito? É possível conceber grupos ou espaços de livre circulação da palavra no interior das próprias instituições ou melhor se daria em espaços alheios à instituição em que se trabalha? São algumas questões que poderiam ser pautadas.

Por fim, pudemos concluir que nosso percurso de trabalho abriu novas indagações a serem pensadas. Entretanto, acreditamos termos tangenciado pontos que possam ser importantes e contribuído um pouco mais para o debate acerca das vicissitudes da inclusão escolar de crianças autistas, a partir de uma leitura psicanalítica. E, a partir dessa posição não-toda e de avesso do saber, lembra-nos que na dialética do enlace com o outro e o Outro, do acolhimento do estranho, não apenas a criança se reposiciona, mas também o adulto. Incluir o outro tem a ver também, e sobretudo, com estar disposto a revisitar-se, reposicionar-se ou, até mesmo, reinventar-se. Como

nos lembra Cifalli (2009): “não se pode, aliás, descobrir um outro sem passar por si mesmo, esperar conhecê-lo sem trabalhar o saber de si”.

Referências Bibliográficas:

ANGELUCCI, C. B. **Uma Inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública da educação fundamental do Estado de São Paulo**. 2002, Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, USP, São Paulo.

ARAÚJO, I. L. **Do Signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BASTOS, M. *O saber-fazer do professor-sujeito como condição da aprendizagem terapêutica*. In: Pesaro, M.E.; Kupfer, M.C.; Davini, J. (orgs.). **Práticas inclusivas II. Desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta-Fapesp, 2020.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008

BARROS, C. C. 2009. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente**. Tese de Doutorado. USP: São Paulo, 2009.

BAUTHENEY, K. C. S. F. **Transtornos de aprendizagem: quando ir mal na escola torna-se um problema médico e/ou psicológico**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, USP. SP, 2011.

BERNARDINO, L. 2007. **A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da educação especial**. Rev. Estilos da Clínica. V. 12, n. 22. São Paulo.

BERNARDINO, L. O Psicanalista e as psicopatologias da infância. In: Kamers, M.; Mariotto, R.M.M.; Voltolini, R. (orgs.). **Por uma nova psicopatologia da infância e adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015

BLEGER, J. **Temas de Psicologia. Entrevista e grupos**. 4a ed. São Paulo: Ed. WMF-Martins Fontes. 1984

BOAVENTURA JR., Márcio, PAULINO, Bárbara Oliveira and PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O discurso da competência como fator de desautorização docente**. In: FORMACAO DE PROFISSIONAIS E A CRIANCA-SUJEITO, 7., 2008, São Paulo. Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100055&lng=en&nrm=abn>.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

BRASIL. CORDE. **Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Decreto no. 3956. Brasília, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei 12764, de 27 de Dezembro de 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei 13146. **Diário Oficial da União**. 6 de Julho de 2015.

BOTO, C. **A escola do homem novo**. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. 4 ed. São Paulo: Ed. Unesp. 1999

CIFALI, M. **Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável**. Educação em revista. Belo Horizonte , v. 25, n. 1, p. 149-164, abr. 2009 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100008&lng=es&nrm=iso>. acessido em 10 dic. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000100008>.

CRESPIN, G. **L'épopée symbolique du nouveau-né: De la rencontre primordiale aux signes de souffrance precoce**. Toulouse: Éditions Érès, 2010.

DAVINI, J.; CIRILLO, S.; VETORAZZO, S. Escola Gracinha: Constituição subjetiva e desigualdade: perguntas e respostas de uma equipe educacional. In: KUPFER, MC; Patto, MHS; Voltolini, R. (orgs.), **Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras**. São Paulo: Ed. Escuta, 2017

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta. 2003.

Di CIACCIA, A. **“La pratique à plusieurs”**. *La Cause freudienne*, 2005/3 (Nº 61), p. 107-118. DOI : 10.3917/lcdd.061.0107. URL : <https://www.cairn.info/revue-la-cause-freudienne-2005-3-page-107.htm>

DOLTO, F. **O caso Dominique**. São Paulo: Martins Fontes, 1971/2010.

DOLTO, F. **Seminário de Psicanálise de Crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

DOLTO, F. **Tudo é Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DUNKER, C. I. L. **Mal-Estar, Sofrimento e Sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2015

DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]**. 5a ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

EM UM MUNDO INTERIOR. Direção: Flavio Frederico; Mariana Pamplona. **Documentário Nacional, 2018**. (75 min), color.

FANIZZI, C. **A educação e a busca por um laudo que diga quem és**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2017

FREUD, S. (1900). **A Interpretação dos Sonhos**. 1ed. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2010.

FREUD, S. (1910). *Cinco Lições de Psicanálise*. In: **Obras completas, vol. 9: Observações sobre um caso de neurose obsessiva [“O Homem dos Ratos”], uma recordação de infância de Leonardo da Vinci e outros textos**. Trad. Paulo César de Souza, 1ª ed. SP: Cia das Letras, 2010.

FREUD, S. (1914). *Introdução ao Narcisismo*. In: **Obras completas, vol. 12: Introdução ao Narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1920)**. Trad. Paulo César de Souza, 1ª ed. SP: Cia das Letras, 2010.

FREUD, S. (1915). *O Inconsciente*. In: **Obras completas, vol. 12: Introdução ao Narcisismo: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1920)**. Trad. Paulo César de Souza, 1ª ed. SP: Cia das Letras, 2010.

FREUD, S. (1919) *O inquietante*. In: **Obras Completas, vol. 14: História de uma neurose infantil: (O homem dos lobos): além do princípio do Prazer e outros textos (1917-1920)**. Trad: Paulo César de Souza - 1 ed. SP: Cia das Letras, 2010.

FREUD, S. (1920) *Além do Princípio do Prazer*. **Obras Completas, vol. 14: História de uma neurose infantil: (O homem dos lobos): além do princípio do Prazer e outros textos (1917-1920)**. Trad: Paulo César de Souza - 1 ed. SP: Cia das Letras, 2010.

FREUD, S. (1925). *A negação*. In: **Obras Completas, vol. 16: O Eu e o Id, “Autobiografia” e outros textos. (1923-1925)**. Trad: Paulo César de Souza - 1 ed. SP: Cia das Letras, 2011.

FREUD, S. (1925b). *Prólogo a Juventude Abandonada de Augusto Aichhorn*. In: **Obras Completas, vol. 16: O Eu e o Id, “Autobiografia” e outros textos. (1923-1925)**. Trad: Paulo César de Souza - 1 ed. SP: Cia das Letras, 2011.

FREUD, S. (1927). *O futuro de uma ilusão*. In: **Obras Completas, vol. 17: Inibição, Sintoma e Angústia, o Futuro de uma Ilusão e Outros Textos. (1926-1929)**. Trad: Paulo César de Souza - 1 ed. SP: Cia das Letras, 2014.

FREUD, S. (1933). *Conferencia 34. Esclarecimentos, Explicações, Orientações*. In: **Obras Completas, vol. 18: O Mal-Estr na Civilização, Novas Conferências Introdutórias à Psicanálise e outros textos**. Trad: Paulo César de Souza - 1 ed. SP: Cia das Letras, 2010.

FREUD, S. (1937). *Análise terminável e interminável*. In: **Obras Completas, vol. 19: Moisés e o Monoteísmo, Compêndio de Psicanálise e outros textos. (1937-1939)**. Trad: Paulo César de Souza - 1 ed. SP: Cia das Letras, 2018.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

GUARIDO, R. *Notas acerca da medicalização*. In: Kamers, M.; Mariotto, R.M.M.; Voltolini, R. (orgs.). **Por uma nova psicopatologia da infância e adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015.

IMBERT, F. **A questão da ética no campo educativo**. RJ, Petrópolis: Vozes, 2001.

JARDIM, G. **O CEREP e o Hospital Dia para adolescentes do Parque Montsouris**. Ver. Estilos da Clínica, Vl. 7, n. 12, 64-75. 2002

JERUSALINSKY, A. **Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem**. Boletim da APPOA. V.4, n9, p. 62-73, nov./1993.

JERUSALINSKY, A. *Vicissitudes e destinos na psicopatologia*. In: Kamers, M.; Mariotto, R.M.M.; Voltolini, R. (orgs.). **Por uma nova psicopatologia da infância e adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015

KUPFER, M.C. **Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância**. Psicologia USP, 2000, Vol. 11, N° 1, 85-105, 2000.

KUPFER, M.C. **A presença da psicanálise nos dispositivos institucionais de tratamento da psicose.** Ver. Estilos da Clínica, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-33, 1996. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-1281996000100003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 28 out. 2020.

KUPFER, M.C. (2007) **Educação para o Futuro.** São Paulo: Ed. Escuta 2013.

KUPFER, MC; Patto, MHS; Voltolini, R. (orgs.), **Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras.** São Paulo: Ed. Escuta, 2017.

KUPFER *et al.*, Estratégias de ação para práticas inclusivas. in: Kupfer, MC; Patto, MHS; Voltolini, R. (orgs.). **Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras.** SP: Escuta, 2017b

LACAN, J. (1932). **Da psicose paranoica em suas relações com a personalidade.** RJ: Forense-Universitária, 1987.

LACAN, J. **Seminário 1: Os Escritos Técnicos de Freud.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar. 1953-1954.

LACAN, J. **Seminário 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.** Rio de Janeiro: ed. Zahar. 1954-1955.

LACAN, J. **Seminário 3: As Psicoses.** 2a ed. RJ: Zahar, 1955-1956.

LACAN, J. (1957). *Instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud.* (pp. 496-533). In: **Escritos.** Rio de Janeiro: Zahar. 1998.

LACAN, J. (1957-1958). **Seminário 5: As Formações do Inconsciente.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

LAJONQUIÈRE, L. **O Legado Pedagógico de Jean Itard. (A pedagogia: ciência ou arte?).** Revista Educação e Filosofia, Uberlândia, 6 (12): 37-51. Jan/ Dez. 1992

LAJONQUIÈRE, L. (1999). **Infância e Ilusão Psicopedagógica.** Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2009.

LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do Infantil.** Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes. 2010.

LAJONQUIÈRE, L. **A mestria da palavra e a formação de professores.** Rev. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 849-865, set/dez 2011. Disponível em <www.ufrgs.br/edu_realidade>

LAJONQUIÈRE, L. *La relation maître-élève: entre dette et filiation. Approche psychanalytique de la parole enseignante en éducation. Les Sciences de l'éducation - Pour l'être nouvelle*, vol. 49, n° 2, 2016

LAJONQUIÈRE, L. *Sigmund Freud e o interesse pedagógico da psicanálise. In: Kupermann, D. (org.). Por que Freud Hoje?* São Paulo: Zagodoni, 2017.

LAJONQUIÈRE, L. *As Ilusões Psicopedagógicas e o Sonho de uma Escola Para Todos. Não publicado.* 2018

LAJONQUIÈRE, L. **Por uma escola inclusiva ou da necessária subversão do discurso (psico)pedagógico hegemônico.** Revista Política & Sociedade - Florianópolis - Vol. 19 - Nº 46 - Set./Dez. de 2020

LAJONQUIÈRE, L. **Pour que l'éducation soit au rendez-vous dans l'inclusion scolaire.** Revista Psychologie Clinique – Paris – n. 50, p. 25-35; 2020. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-psychologie-clinique-2020-2-page-25.htm>

LAZNIK-PENOT, M. C. **A voz como primeiro objeto da pulsão oral.** Rev. Estilos da clinica., São Paulo , v. 5, n. 8, p. 80-93, 2000. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000100008&lng=pt&nrm=iso>

LAZNIK-PENOT, M-C. 2010. **Godente ma non troppo.** Rev. Psicol. Argum., Curitiba, v. 28, n. 61, p. 135-145 abr./jun. 2010

MALEVAL, J-C. **O Autista e a sua voz.** São Paulo: Ed. Blucher, 2017.

MANACORDA, M. A, **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias.** Tradução de Gaetano Lo Monaco. 3a ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1992 (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

MANNONI, M. (1973). **Educação Impossível.** Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves. 1982

MANNONI, M. (1973). **La Educación Imposible.** México: Siglo Veintiuno Editores, 2005.

MANNONI, M. (1979). **A Teoria como Ficção: Freud, Groddeck, Winnicott, Lacan.** Rio de Janeiro: Ed. Campus. 1982.

MANNONI, M.; SAFOUAN, M. **Psichanalyse et pédagogie.** In: Revue Recherches. Spécial Enfance Alienée., sept. 1967.

MANNONI, Octave. **Chaves para o imaginário**. Petrópolis: Vozes, 1973b.

PATTO, M.H.S. **A produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: Queroz, 1990.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A impostura do mestre**. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo. Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100039&lng=en&nrm=abn>.

PESSOA, M. P. L. **De Saussure a Lacan e vice-versa: uma barreira resistente à significação no campo da fala e da linguagem**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual da Bahia, Brasil; Universidade Paris 8, França, 2019.

PETITAT, André. **Produção da Escola / Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PLAISANCE, E. *Os desafios da questão inclusiva e o mal-estar na educação*. In: Voltolini, R. (org.). **Retratos do Mal-Estar contemporâneo na educação**. SP: Escuta/Fapesp, 2014.

QUINET, A. **Psicose e Laço Social.: Esquizofrenia, Paranoia e Melancolia**. RJ: Zahar, 2006.

RAHME, M.M.F. **Laço social e educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com o outro no contexto escolar**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, USP: São Paulo. 2010.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. SP: Cortez, 2001.

RANCIÈRE, J. **The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation**. Califórnia: Stanford University Press, 1991.

RASKIN, S. Genética e Psicanálise: um encontro possível? In: Kamers, M.; Mariotto, R.M.M.; Voltolini, R. (orgs.). **Por uma nova psicopatologia da infância e adolescência**. São Paulo: Escuta, 2015

REVAH, D. Registro da Função do semelhante na escola: função subjetivante e função política. In: Pesaro, M.E.; Kupfer, M.C.; Davini (orgs). **Práticas Inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2020.

- RICOUER, P. **Si-mesmo como um outro**. Campinas, SP: Ed. Papirus. (1990/1991)
- ROCHA, F. H. **Elementos psicanalíticos para se pensar o autismo na infância**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP: São Paulo, 2003.
- ROUDINESCO, E.; PLON, M. (1997). **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar. 1998.
- SAID, E. W. **Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- SAID, E. W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. (Coleção memória da educação) Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SILVA JUNIOR, Nelson da. *O mal-estar no sofrimento e a necessidade de sua revisão pela psicanálise*. In: Safatle, V.; Silva Junior, N.; Dunker, C. (orgs.). **Patologias do Social. Arqueologias do sofrimento psíquico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- SILVA, K. C. B. **Educação Inclusiva. Para todos ou para cada um? Alguns paradoxos inconvenientes**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.
- SKLIAR, C. **Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?** Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOLER, C. **O Inconsciente a Céu Aberto da Psicose**. (Trad. Vera Ribeiro, consultoria Marco A.C. Jorge), Rio de Janeiro: Zahar Ed, 2007.
- SOUZA, M.C.C. **À Sombra do Fracasso Escolar. A Psicologia e as Práticas Pedagógicas**. Revista Estilos da Clínica. VI. 03, N. 05. São Paulo, 1998.
- SPITZ, R. A. **O primeiro ano de vida**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- TIUSSI, C. C., **Função do semelhante como fundamento do trabalho com as crianças em grupos: uma contribuição para os estudos sobre desenvolvimento infantil**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, USP, 2018.
- VOLTOLINI, R. Os fora-de-discurso podem ser incluídos? Desafios da educação inclusiva. In: **Retratos do Mal-estar contemporâneo**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014.

VOLTOLINI, R. *et al.* **Psicanálise e formação de professores: Antiformação docente.** 1ª ed. São Paulo: Zagodoni, 2018.

VOLNOVICH, J. **Lições Introdutórias à psicanálise de crianças.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1991.

Wilson, J. **Doing justice to inclusion.** European Journal of Especial needs Education. V. 15, no. 3. Oxford, 2000.

ZELMANOVICH, P. *A equação família-escola: entre o reenvio da impotência e a dialética alienação e separação.* In: Voltolini, R. (org.). **Retratos do Mal-Estar contemporâneo na educação.** SP: Escuta/Fapesp, 2014.

