



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**  
**– PPGEduC**

**JULIANA VIVEIROS BARBOSA KÖNIG DOS SANTOS**

**A ESCUTA DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO ESCOLAR: GIROS  
DISCURSIVOS NO PICADEIRO**



**SALVADOR**

**2020**

JULIANA VIVEIROS BARBOSA KÖNIG DOS SANTOS

**A ESCUTA DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO ESCOLAR: GIROS  
DISCURSIVOS NO PICADEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Linha 2 – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas

SALVADOR

2020

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Dados fornecidos pelo autor

Santos, Juliana  
S237a

A ESCUTA DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO ESCOLAR: GIROS  
DISCURSIVOS NO PICADEIRO / Juliana Santos. -- Salvador, 2020.  
152 fls : il.

Orientador(a): Maria de Lourdes Soares Ornellas. Inclui  
Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e  
Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2020.

1.Discursos. 2.Psicanálise. 3.Inclusão Escolar. 4.Acompanhamento  
terapêutico escolar. 5.Educação.

CDD: 607

# FOLHA DE APROVAÇÃO

## A ESCUTA DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO ESCOLAR: GIROS DISCURSIVOS NO PICADEIRO

**JULIANA VIVEIROS BARBOSA KONIG DOS SANTOS**

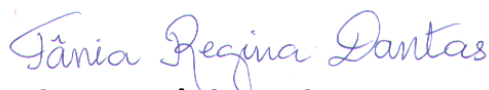
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 22 de junho de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



**Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias**  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Doutorado em Psicologia da Educação  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



**Profa. Dra. Ana Beatriz Coutinho Lerner**  
Universidade de São Paulo - USP  
Doutorado em Educação  
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



**Profa. Dra. Tânia Regina Dantas**  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universitat Autònoma de Barcelona - UAB, UAB, Espanha



**Profa. Dra. Larissa Soares Ornellas Farias**  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Psychopathologie Fondamentale et Psychanalyse  
Université Paris 7 - Denis Diderot - França

Dedico meu esforço acadêmico por via desta escrita ao Verbo que se fez carne.  
A minha mãe, Ilma Viveiros Barbosa da Silva, ao meu pai Cyro Eduardo König da Silva (*In  
memorian*).

A família que constituí Maria Júlia Viveiros König dos Santos e Sidney Gomes dos Santos.

Os deslizamentos discursivos que aqui operei são efeitos das marcas dos sujeitos que  
acompanhei no campo educativo. Minha escuta se presentifica em cada letra registrada. Ainda  
há mais por escutar, sigo faltante e marcada pelo vivido e escutado.

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, orientadora desta dissertação. Agradeço o aceite em transpor comigo a travessia do conhecer, as apostas e desafios que tornaram a minha trajetória acadêmica com fronteiras mais alargadas do que outrora supunha.

À Banca Examinadora, pelo aceite, contribuições e proposições a esta pesquisa.

Ao meu marido, Sidney dos Santos, pelo companheirismo e amor. Meu caminhar acadêmico foi também possível porque estávamos de mãos dadas.

À minha mãe, Ilma Viveiros, pela fé e pelo querer bem tão presente que sempre nos uniu em amor.

Aos amigos que me apoiaram pela via da aposta e escuta. Pelos momentos prazerosos que me ajudaram a transpor as dificuldades que a construção do conhecimento por vezes impõe.

Aos meus sogros, Esmeraldina Gomes dos Santos e Humberto Mariano dos Santos, pelo incentivo e compreensão, inclusive quando precisei me ausentar. Em especial a minha cunhada Shirlene Santos, que com sua generosidade marcou meus passos nesta pesquisa.

À minha amiga, Verônica Gomes do Nascimento, meu percurso no acompanhamento terapêutico escolar e no mestrado possuem marcas da sua generosidade e amizade. Minha admiração por você é enorme!

As amigas Luana Pinho e Celina Rosa, pela escuta e disposição em me apoiar nos momentos mais difíceis do mestrado e pela presença constante!

Assim como estendo aos colegas Geppeanos, pela generosidade operada em cada encontro de pesquisa, pelas discussões, pelas ofertas de leitura e pela aposta. Meu caminhar acadêmico não seria o mesmo sem a presença fecunda de cada um de vocês ao longo do mestrado.

Aos amigos da “unipatifaria” por cada sorriso dispensado, pelo apoio, pelo companheirismo, pela empatia.

Agradeço a Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Virgínia Dazzani pelas portas abertas.

Aos sujeitos participantes da pesquisa que me permitiram escutar questões tão profundas, bem como embaraços e acertos na feitura de um estilo enquanto acompanhantes terapêuticos escolares.

Aos sujeitos que acompanhei e marcaram minha trajetória pessoal e profissional, por cada gesto e mensagem endereçada. Essa pesquisa tem o registro os traços singulares que pude escutar enquanto acompanhante terapêutica escoar. Minha aposta por vocês é contínua, mesmo que distante.

Da mesma maneira, os analistas não só devem escutar, mas também precisam saber transmitir o que tem de humanidade, o interesse que tem para todos a particularidade de cada um. Não se trata de se limitar a cultivar, recordar a particularidade, mas sim de transformá-la em algo útil, em um instrumento para todos. Não há que retroceder diante da palavra útil; útil para os demais, quando se reconhece uma forma de humanidade em sua peculiaridade.

(LAURENT, 1999. p. 10).

## RESUMO

Este estudo fundamenta-se no enlace da psicanálise e educação, a partir da escuta de acompanhantes terapêuticos escolares (ATE) que se mobiliza através das questões: Em que trama “linguageira” o seu fazer discursivo se efetua? Lacan (1992) firma o sujeito como efeito do discurso. Os objetivos da pesquisa foram: Analisar os giros discursivos a partir da escuta de acompanhantes terapêuticos escolares no entre lugares (entre o pedagógico e o terapêutico). Os específicos: Identificar a posição discursiva das acompanhantes terapêuticos escolares situada entre os quatro discursos; Escutar as alternâncias das posições discursivas da práxis de ATEs, movidas entre o discurso pedagógico e o terapêutico; Apreender o estilo discursivo de acompanhantes terapêuticos escolares na inclusão da criança com impasses na estruturação subjetiva. O ATE ao situar-se em direção ao discurso do analista, posiciona-se como semblante do saber no contexto escolar em uma práxis sob o efeito da linguagem. Conforme Fink (1998), a psicanálise é um discurso que faz efeito no mundo, que não conforma uma explicação completa dele, pois “em qualquer práxis e praticamente em qualquer campo, há discursos diferentes ajustados para momentos diferentes, e em contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e religiosos diferentes” (FINK, 1998 p. 175). Há uma sustentação que é a linguagem a condição do próprio inconsciente, assim como o inconsciente é condição para a linguagem (LACAN, 1992). Desse modo a escuta deste estudo ocorreu por via de duas rotas metodológicas: a) entrevista aberta em vista de atentar-se a fala e as idiossincrasias, bem como a teia de significantes (ORNELLAS, 2011). A qual dirigiu-se para seis sujeitos participantes b) escuta no grupo, a partir de reuniões de supervisão de ATEs, assentadas na orientação psicanalítica, dirigida para 9 participantes. Foi possível escutar o sujeito-ATE e como este opera por via dos giros discursivos em sua práxis. Movimentos permeados por suas singularidades, como efeitos dos discursos presentes no contexto escolar sobre aqueles se dirigem no acompanhamento por via discurso singularizante, o que permeou achados na posição discursiva que se opera entre o terapêutico e o pedagógico (BERLINCK E FRÁGUAS, 2001). A análise do dizer e do dito constitui-se por via da “noção de discurso em Lacan deve ser compreendida sempre como heterogeneidade, entre fala e língua entre significação e valor, entre enunciação e enunciado, entre dizer e dito” (DUNKER, PAULON E MILÁN 2016 p. 147).

**Palavras- Chave:** Acompanhamento terapêutico escolar, Discursos, Psicanálise.

## ABSTRACT

This study is based on the link between psychoanalysis and education, based on listening to school therapeutic companions (ATE) that are mobilized through the questions: In what “language” plot does your discursive making take place? Lacan (1992) establishes the subject as an effect of discourse. The objectives of the research were: To analyze the discursive turns based on listening to school therapeutic companions between places (between pedagogical and therapeutic). Specifics: Identify the discursive position of school therapeutic companions located between the four speeches; Listen to the alternations of discursive positions in the practice of ATEs, moved between pedagogical and therapeutic discourse; To apprehend the discursive style of school therapeutic companions in the inclusion of children with impasses in subjective structuring. ATE, when positioned towards the analyst's discourse, positions itself as a semblant of knowledge in the school context in a praxis under the effect of language. According to Fink (1998), psychoanalysis is a discourse that has an effect on the world, which does not contain a complete explanation of it, because “in any praxis and practically in any field, there are different discourses adjusted to different moments, and in historical, social contexts, different political, economic and religious” (FINK, 1998 p. 175). There is a support that language is the condition of the unconscious itself, just as the unconscious is a condition for language (LACAN, 1992). Thus, listening to this study took place through two methodological routes: a) open interview in order to pay attention to speech and idiosyncrasies, as well as the web of signifiers (ORNELLAS, 2011). Which addressed six participating subjects b) listens to the group, from ATE supervision meetings, based on psychoanalytic guidance, addressed to 9 participants. It was possible to hear the subject-ATE and how it operates through discursive turns in its praxis. Movements permeated by their singularities, such as the effects of the speeches present in the school context on those are directed in the follow-up via singularizing discourse, which permeated findings in the discursive position that operates between the therapeutic and the pedagogical (BERLINCK E FRÁGUAS, 2001). The analysis of what is said and said is constituted by the “notion of discourse in Lacan must always be understood as heterogeneity, between speech and language between meaning and value, between enunciation and statement, between saying and saying” (DUNKER, PAULON E MILÁN 2016 p. 147).

**Key words:** Therapeutic school monitoring, Speeches, Psychoanalysis.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - The Circus .....	
<b>Figura 2</b> - Quatro Fórmulas .....	16
<b>Figura 3</b> - O discurso Capitalista .....	19
<b>Figura 4</b> – Mover discursivo do ATE.....	54
<b>Figura 5</b> - Incursões Metodológicas da pesquisa .....	84

## **LISTA DE TABELA**

**Tabela 1:** Desenho do estudo referente à pesquisa intitulada: A escuta do acompanhante terapêutico escolar: Giros discursivos no picadeiro

**Tabela 2:** O sujeito e os lugares discursivos no acompanhamento terapêutico escolar à pesquisa intitulada: A escuta do acompanhante terapêutico escolar: Giros discursivos no picadeiro

## SUMÁRIO

<b>ATO I ESTREIA: “RESPEITÁVEL PÚBLICO, O CIRCO CHEGOU”!</b> .....	6
1.1 Jogos de mãos: os ditos e não ditos e o que se abrevia de um (des)encontro no picadeiro .....	11
1.2 Os Discursos na formação do “Nós Quatro” .....	15
1.3 O jurídico no “jogo de mãos” da inclusão escolar .....	21
1.4 O terapêutico no “picadeiro” da escola.....	22
1.5 O “estranho” e impasses na sua estruturação subjetiva.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
1.6 Os (des)caminhos de uma trapezista-pesquisadora .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>ATO II ESTILO EM PSICANÁLISE: “ O ESTILO É PLAGIAR A SI MESMO”<sup>1</sup></b> .....	31
2.1 Educação e Transmissão: ancoragem do educar e tratar .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>ATO III O TERAPÊUTICO E EDUCATIVO: LUGARES DE FALA</b> .....	39
3.1 A realidade discursiva: nem tudo é dizível.....	41
3.2 Conexões do discurso psicanalítico e a práxis do acompanhante terapêutico escolar .....	46
3.3 Os discursos na cena escolar: a posição discursiva do “entre” .....	51
<b>ATO IV A TRAPEZISTA-PESQUISADORA ESCUTA O ENTRE</b> <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
4.1 Lócus da pesquisa: Aparição do trapezista.....	67
4.2 Sujeito participante.....	69
4.3 Dispositivos para escuta .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>4.3.1 Escuta no grupo e Entrevista Aberta.....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
4.4 Análise do dito e do dizer .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
<b>ATO V “SUPERVISÃO É VIDA”: A ESCUTA DISCURSIVA A POSTERIORI.....</b>	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
5.1 Supervisão falada: Entre o Ensino e o Saber.....	89
5.2 A escuta- Sujeito da Linguagem.....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
5.3 Passagens discursivas: O pendular do trapezista-acompanhante	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
5.4 Efeitos do discurso escolar e o lugar discursiva trapezista-acompanhante	<b>Erro! Indicador não definido.</b>

---

5.5 O sujeito e os lugares discursivos no acompanhamento terapêutico escolar .....	<b>Erro!</b>
<b>Indicador não definido.</b>	
5.5.1 Caso S: A Ilusionista e o lugar de não saber.....	<b>108</b>
5.5.2 Caso E: Trapezista e a constância do movimento.....	108
5.5.3 Caso T: Malabarista entre o compromisso e o desejo.....	113
5.5.4 Caso N- O contorcionista: acolhimento.....	121
5.5.5 Caso D - O acrobata entre a sustentação e a interrogação.....	125
5.5.6 Caso L- A Rabolista entre o questionar e o falar.....	128
5.5.7 A Escuta discursivamente analisada.....	131
<b>ATO VI QUASE UM GIRO: SOBRE AS (IN)CONCLUSÕES NO VAI E VEM DA</b>	
<b>TRAPEZISTA-</b>	
<b>PESQUISADORA.....</b>	<b>Erro!    Indicador</b>
<b>não definido.</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>141</b>



## ATO I

### **ESTREIA: “RESPEITÁVEL PÚBLICO, O CIRCO CHEGOU”!**

A escrita deste estudo tem em vista trazer contribuições para o campo educativo, tendo por aposta a contribuição que a pesquisa pode revelar no debate entre a psicanálise e educação e mais especificamente aos desafios que permeiam trajetórias escolares de sujeitos que excedem a demanda escolar. Frente a eles por vezes o campo educativo se vê correspondendo enquanto garantia de direito, mas com poucas possibilidades palpáveis em sustentar estas trajetórias. Assim, surge à convocação do acompanhamento terapêutico na escola, um fazer sem muita clareza prévia, mas que se constitui no encontro do sujeito-acompanhante terapêutico escolar, em resposta as demandas do sujeito acompanhado e da escuta dos sujeitos que o educam. Para tanto a pesquisa utilizou-se de uma escrita acadêmica, mas de forma elucidativa trouxe figuras de linguagem, poesia e música, bem como metáforas circenses, como forma destacar a singularidade e ludicidade presentes na práxis do acompanhante terapêutico escolar. Para tanto, realiza-se um pequeno preâmbulo histórico do circo.

O circo esteve presente na história da humanidade, um espetáculo que une arte e a extrapolação dos limites corporais do homem. O circo antigo não tinha por critério sua comercialização, nem mesmo o sustento dos circenses. A partir das revoluções Francesa e Industrial o circo passou a ter novas aquisições e características que demarcam o circo moderno. O circo passa a ter sua arte comercializada para manutenção dos circenses, como também um viés ideológico burguês, que consistia apontar a maioria do homem sobre a natureza. Nesta proposição, na Inglaterra Phillip Astley propôs ao circo um número desafiador, seria a sustentação de um homem sobre o dorso de um cavalo, em uma arena que se nomeia o picadeiro, lugar de vassão da arte circense Assim, números circenses de dominação de animais domésticos e/ou selvagens testificavam a supremacia do homem (BOLOGNESI, 2010).

Há no circo moderno a valorização das habilidades humanas, do inventivo. A expressividade circense manifesta-se por via do diverso, em uma pluralidade de linguagens artísticas e corporais. A centralidade do picadeiro subsidia-se pelas peripécias do corpo humano e sua extrapolação. Por mais que a técnica se efetue como um recurso para que os números transcorram bem, ainda assim a exatidão ou a certeza de que o ato concluirá conforme o desejado não se inscreve em sua totalidade. Não há garantias de que o espetáculo sustentará a supremacia do homem e o exibicionismo do mesmo por via corpórea. As

acrobacias, a elasticidade do corpo humano, a manipulação dos objetos em suspenso, a altura em que os trapezistas se dispõem, ou mesmo a dominação de animais, todas elas impõem a imprevisibilidade, o risco. A cada número o suspense do público é suscitado, mas há na figura do palhaço o implemento do riso. Ou seja, risco e riso se incorporam enquanto efeito da linguagem plural que o picadeiro abarca, ainda que o fracasso e o inesperado estejam latentes durante todo o espetáculo.

A respeito do circo contemporâneo, as novas organizações circenses permearam diferentes linguagens (teatral e musical a exemplo), sem margens tão bem delimitadas frente às artes circenses. No Brasil, as escolas circenses se expandiram e cada vez mais as múltiplas linguagens circenses delimitaram o circo. Na atualidade, o circo constitui-se como possibilidade pedagógica, dirigida a formação educativa daqueles que estão em risco social (GALLO, 2010).

Há elementos entre os aspectos históricos circenses e os lugares que este estudo se assenta: a escola e o acompanhamento terapêutico escolar. O picadeiro é sem sombra de dúvidas o lugar de acontecimento, em que diferentes linguagens se incorporam e dão solidez ao circo com intencionalidade. Assim como lugar inesperado, subsiste igualmente a aposta para que o espetáculo comece. Similarmente o acompanhamento terapêutico escolar se estabelece por uma aposta ao que o picadeiro desperta, ou seja, as possibilidades languageiras que o campo educativo emaranha, especialmente ao ter a intencionalidade de formar aqueles que fazem torção as estruturas de linguagem que demarcam a escola. Talvez, a marca que o acompanhante terapêutico escolar traga ao picadeiro é que as margens entre as diferentes linguagens presentes no ato educativo possam circular, tornando ainda mais plural o que se apresenta no picadeiro. Ao se por disposto a escutar, a palavra circula e o lugar inventivo do picadeiro pode igualmente se presentificar em trajetórias escolares de alunos com impasses constitutivos.

No entanto, sobre este fazer que permeia as múltiplas linguagens, algo resvala sobre o sujeito que se dispõe estar no picadeiro, há algo que o toca de maneira singular, uma posição discursiva unívoca. Mas que efeitos isso suscita no sujeito que franqueia o acompanhamento terapêutico escolar? É o que atravessa e perscruta este estudo.

## A Trapezista do Circo

Era uma vez, mas eu me lembro como se fosse agora, eu queria ser trapezista. Minha paixão era o trapézio, me atirar lá do alto na certeza de que alguém segurava minhas mãos, não me deixando cair. Era lindo, mas eu morria de medo. Tinha medo de tudo quase, cinema, parque de diversão, de circo, ciganos, aquela gente encantada que chegava e seguia. Era disso que eu tinha medo, do que não ficava para sempre. Era outra vez, outro circo, ciganos e patinadores. O circo chegou à cidade era uma tarde de sonhos e eu corri até lá. Os artistas, eles se preparavam nos bastidores para começar o espetáculo, e eu entrei no meio deles e falei que eu queria ser trapezista. Veio falar comigo uma moça do circo que era a domadora, era uma moça bonita, forte, era uma moçona mesmo. Ela me olhou, riu um pouco, disse que era muito difícil, mas que nada era impossível. Depois veio o palhaço Poli, veio o Topz, veio o Diverlanguê que parecia um príncipe, o dono do circo, as crianças, o público. De repente apareceu uma luz lá no alto e todo mundo ficou olhando. A lona do circo tinha sumido e o que eu via era a estrela Dalva no céu aberto. Quando eu cansei de ficar olhando para o alto e fui olhar para as pessoas, só aí, eu vi que eu estava sozinha. (Antônio Bivar, 197?)

O nome desse Ato I costuma-se chamá-lo de capítulo introdutório, aponta a estreia de uma dissertação acadêmica com o propósito de debulhar o tema investigativo que este estudo conforma-se, bem como a apresentação do quadro conceitual o qual reúne inserções teórico-conceituais as quais fundamentam este ato investigativo. Este Ato dividirá em dois momentos, o primeiro intitula-se por Estreia: “Respeitável Público, o circo chegou”! O segundo por: Jogos de mãos: os ditos discursivos ao se abrevia de um (des)encontro no picadeiro. O primeiro passo na escrita deste ato é apresentar a partir de metáforas elucidativas a minha implicação com esta pesquisa, a qual se revela a partir de uma metáfora do picadeiro (escola) e trapezista (acompanhamento terapêutico escolar) a partir de elementos representativos ao contexto investigativo de engajamento deste estudo. Bem como pontos de enodamento entre minha trajetória e as questões avultadas a partir da minha inserção como acompanhante terapêutica escolar, tendo por esteio metáforas circenses, especialmente o picadeiro e o trapezista, em conjunto à epígrafe poética de Antônio Bivar e a imagem elucidativa de Marc Chagall (1964). Neste Ato de estreia, irei apontar os próximos atos, reveladores do percurso teórico conceitual tal qual este estudo se compromete.

O ato de estrear concebe-se em adentrar o picadeiro, expressar sua arte e com ela ser provocadora de fascínios àqueles que a apreciam. A posição de acompanhante terapêutica escolar talvez não seja um lugar de tantas luzes, muito menos de fascínios. Por vezes o acompanhante traz a escola possibilidades de ressaltar a singularidade em trajetórias escolares. As quais perpassam por uma formação sob efeito do conhecimento e do saber, como um ato advindo de processos subjetivos e constitutivos. Nesta tarefa, talvez o fascínio não seja lançado ao lado do acompanhante, mas eventualmente os seus movimentos tragam pequenos focos de luz sobre aquele o sujeito-acompanhado.

O acompanhamento terapêutico escolar remonta para mim uma espécie de estreia, como se abrevia ao título deste Ato, pois não é uma prática possível de se fazer através de antecipações, então a todo tempo o “frio na barriga” se lança, pois é preciso ser sempre surpreendido. O mover do acompanhante revela-se sobre um solo movediço. A busca por manter-se em uma posição implica desafios. Não se dispõe sobre ele uma posição única, nem mesmo a rigidez se transpõe como possibilidade para manter-se sobre este solo movediço. É a criança que dirige uma demanda ao acompanhante, posto que ela marca o seu fazer-arte e posição.

O picadeiro é importante, visto ser um contexto de luzes e falas tal qual a escola, é a escola o palco de apresentações (práxis) do trapezista. Contudo se não é pelo fascínio a semelhança entre o trapezista e o acompanhante terapêutico escolar, de certo qual seria paridade entre eles? O movimento! Talvez o próprio ato de bascular<sup>2</sup> entre o terapêutico e pedagógico assemelhe-se ao ir e vir do trapezista. Movimento uma vez que resvala a sentimentos ambivalentes tal qual se precipita na epígrafe de abertura deste primeiro Ato. Paixão, medo, segurança, desejo, sentimentos presentes perante a necessidade de bascular por via do trapézio entre a psicanálise e educação<sup>3</sup>. Logo, é nesse movimento da posição do trapezista que, com efeito, tomo a educação como lugar de pertencimento e implicação no lugar de trapezista.

---

<sup>2</sup> O movimento de vai e vem entre o terapêutico e o pedagógico que o bascular permeia presentifica-se no fazer do acompanhante terapêutico escolar. Outra possibilidade é pensar o percorrer do acompanhante sem identificar rupturas, mas em uma continuidade tal qual a fita de moebius entre estes campos (o terapêutico e o educativo) que permeiam a práxis do acompanhante terapêutico. Pensamento apontado em banca de defesa de mestrado apontado pela Profª Drª Ana Beatriz Coutinho Lerner em 22 de junho de 2020. Porém mantenho o termo na escrita, tendo em vista o que se ressaltou enquanto divisão entre os dois campos na escuta de acompanhantes terapêuticos escolares oriundos da pesquisa de campo.

<sup>3</sup> A psicanálise ao adentrar o espaço escolar se põe em subversão da lógica institucional, ressaltando a questão do sujeito ao social. Subversão que se demarca através da escuta que pode propiciar que educadores ultrapassem o ideal adaptador para uma posição de educar sob esteio das questões subjetivas e dos afetos que o campo educativo reúne. Nessa medida, o ATE báscula entre os dois campos por nem assumir uma posição apenas marcada pelo ato psicanalítico, mas por não sucumbir às idealizações de um sujeito educável que povoam o campo educativo.

Em minha trajetória profissional, mobilizada pelo desejo de estar na educação, este me oportunizou sustentar a minha presença em espaços educativos, formais ou não-formais, os quais aguçaram e apontaram novos caminhos. Atuei em um contexto de educação não formal, o qual se alocava no revês das possibilidades de sustentação da escola: a Educação Social<sup>4</sup>. Entretanto foram os pressupostos da educação terapêutica os quais apontaram aderência a minha passagem e inserção na educação escolar, em especial aos atos concebidos por via da prática do acompanhante terapêutico escolar.

Sobre a minha práxis no acompanhamento terapêutico escolar, os olhares se fixam, o lugar de acompanhar é desconhecido e desencadeia muitas falas. A domadora, o palhaço, o topz, o diverlanguê, o dono do circo, as crianças, o público, há uma “falação”, um burburinho! “Porque você se ocupa deste que não fala e não aprende”? E sobre “este”, novas interlocuções são igualmente dirigidas para mim. “Ele não fala porque é autista”, “ele é diferente, ele é especial“, “só você para entender o que ele diz”.

A respeito desse burburinho me ocupei de escutá-lo como pistas, de tomá-lo enquanto formações discursivas que o “público” dirige sobre a criança com impasses constitutivos e sobre as novidades trazidas do terapêutico sobre a escola. No entanto, essas falas produziram a retirada da lona, das certezas prévias onde a teoria por vezes transpareceu em meu caminho. Através do incerto, da incidência do real reside às relações educativas e o pensar o novo por via da experiência é um exercício necessário.

No trapézio, a iminência da queda se evidencia em cada movimento, porém a barra de sustentação se concebeu por via da teoria estudo, da supervisão (espaço onde se vislumbra uma perspectiva de falar sobre a experiência vivida em um movimento de repensá-la), e da análise pessoal logo que oferta a passagem do Simbólico para o Real, marcando assim pontos de falta bem como minhas idiosincrasias sobre a tarefa de acompanhar.

Ser trapezista na escola recai em perigos onde a possibilidade da queda é iminente, sobre esta iminência se interpõe perder de vista o lugar do sujeito. Dito de outra forma, tanto pode se revelar ao se colar a criança sem propiciar a esta uma aproximação ao laço social, ou por uma posição de tudo saber sobre ela e negligenciar a proposição dos saberes escolares. A queda pode se revelar em uma posição de nada saber e por isso ser levado por saberes especializados ou em submissão a demanda pedagógica, que se transveste por vezes em um tecnicismo que em efeito se sobrepõe ao singular. Uma demanda que por vezes consiste em

---

<sup>4</sup> Conforme Caro e Guzzo (2004) a educação social é objeto da pedagogia social esta última que se coloca como uma pedagogia diversa tecida na família e na escola. A educação social resulta de processos de socialização marcada pela convivência de grupos que se encontram a partir de objetos comuns que opera em prol do coletivo mas também na constituição de identidades.

pouco escutar o sujeito, e nesta escuta formalizar um saber não em nome próprio, um saber que objetaria o sujeito.

Um perigo na posição do acompanhante é estar em exposição, visto depender das possibilidades simbólicas de uma determinada escola ao operar sobre a inclusão escolar. Caso haja na escola implicação simbólica, novidades se avultam sobre essa prática inclusiva e em efeito resultam em processos escolares marcados pelo singular.

Aqui refiro à inclusão escolar não por via de uma política que tão logo direciona uma impositiva de incluir, contudo um encontro entre o sujeito acompanhado e sua escola. Às vezes a escola se vê em sobressalto frente às idiossincrasias da criança a ser escolarizada e indubitavelmente atormenta dissabores na busca de encontrar a inclusão escolar perfeita e o aluno incluso fantasiado por este ideal de inclusão.

Incidências do Real emergem e o tempo escolar por hora não se conforma em um espaço sustentado pela circulação dos discursos, no compartilhamento de ditos, ao contrário, o mal estar não conquista escoamento pelo simbólico. Por não optar em atravessar o Real por via do Simbólico, o acompanhante pode ser colocado no lugar da falta, em não querer (ou poder) se a ver com a tarefa de incluir àquele que não crava curiosidades sobre o conhecimento transmitido pelo contexto escolar. O acompanhante faltante substitui o fracasso de ensinar, é ele que não complementa o sujeito naquilo que lhe “falta” ao lugar de aluno, no aceite as ofertas pedagógicas costumeiras.

Nem sempre sair dessa armadilha é fácil, conseguinte me vejo sozinha, porém o “brilho estrelar” do discurso escolar não escurece, mesmo perante a iminência da queda. Brilho distante de ser capturado, mas que (des)encantam e confluem em um processo de clareagem àquele que opera subjetivamente no lugar do “estranho”. Minha chegada nesse estudo se dá como uma estreante- pesquisadora, com um desejo de ser trapezista encantada com as possibilidades que o ato de escrever burila. “Respeitável público! A escrita já vai começar!”

### 1.1 Jogos de mãos: os ditos e não ditos e o que se abrevia de um (des)encontro no picadeiro

Nós Quatro

(brincadeira popular)

“Cecererecêce a novela da TV. Nós quatro eu com ela eu sem ela. Nós por cima. Nós por baixo”. (Autor desconhecido)

O propósito desta pesquisa, tem em vista debulhar sobre as relações operadas na escolarização de crianças com impasses em sua estruturação subjetiva e seus efeitos no mover discursivo do acompanhante terapêutico escolar, em escutar acompanhantes terapêuticas escolares a partir dos pressupostos da leitura psicanalítica e da educação. A proposta aqui apresentada é partir da afirmativa psicanalítica que toma o sujeito como empregado da linguagem, submissão levada em consideração à tentativa de escutar acompanhantes terapêuticos escolares (ATE).

O sujeito que opera por via dos marcadores do acompanhamento terapêutico escolar, tem sua práxis dirigida à criança, sob efeito há um tempo lógico em suspensão em sua constituição psíquica e de um campo educativo contemporâneo com grandes desafios ao abrigar uma diversidade, a qual se mantinha distante dos contextos educativos formais. Ao citar o contemporâneo, o presente estudo estabelece afinidades com o pensamento de Agamben (2009), quando este interpreta o contemporâneo a partir de um desencontro do sujeito com o seu próprio tempo. Este não se refere a um tempo vindouro, nem um tempo passado, e sim em constante movimento entre os três tempos: presente, passado e futuro. Movimento fora do ritmo, com alternâncias. Sobre a contemporaneidade não se assenta cronologia, e sim a capacidade de se ver e de criticar o seu próprio tempo. O autor acrescenta ao contemporâneo um retorno daquilo que não cessa de não se repetir. Nesta medida, Gadotti (2000) remonta a educação com tinturas do passado, ao mesmo tempo que refere a uma educação a qual aponta para novas perspectivas.

As instituições sociais são efeitos de uma instituição primordial: A linguagem (Bastos e Ribeiro, 2007). A partir dessa consigna, aqui neste estudo a instituição escolar recebe uma atenção particular. Conforme Souza (2003), a partir dos laços sociais que conformam os diferentes discursos extrapolam a cena analítica, estando presente na cena social. A respeito dessa dimensão, aqui problematizo a chegada e permanência do sujeito em uma estruturação subjetiva que permeia impasses no estabelecimento do laço social e em sua posição discursiva na cena escolar. Este representa uma diversidade incomum ao campo educativo que se distancia a imagem tipificada da criança escolarizável, a qual perdura sobre os discursos na instituição (ANGELINI, CRISSIUMA, CURY, MOREIRA, JERUSALINSKY E VASCONCELOS, 2016).

A adoção da imagem que consubstancia o escolarizável refere uma idealização ancorada nos moldes do pensamento moderno. Ao situarmos a escola como contemporânea, esta se depara em constante crise, com tinturas do passado as quais estabelecem uma relação aflitiva aos vislumbres de superação ao pensamento moderno. A respeito desta tensão sobre a

escola, a luz do pensamento de Agamben (2009) ser contemporâneo não incide em um período, mas em fazer leituras sobre o próprio tempo. E desloca sobre esta premissa a escola, há de se questionar se a mesma se faz contemporânea e se apresenta como leitora do seu próprio tempo. A dificuldade não necessariamente se demarca a partir das tensões, e sim na própria dificuldade de realizar leituras sobre si no abalo e dos sujeitos idealizados sob esteio do pensamento moderno.

Sobre esta dificuldade, tão logo Mrech (1999) aponta sobre a educação, a qual está permeada por uma prática encerrada em si mesma, onde só um discurso comum pode ser ouvido. Nada daquilo em dissemelhança é bem aceito, a escola se esbarra em abalos constantes sobre o seu lugar social e sua posição ambivalente ao lugar social almejado. Por considerar poder abrigar a diversidade, quando esta se aproxima, se exalta as impossibilidades de lidar com aquilo que a priori lhe define, um lugar disposto ao diverso.

Justamente por isso, por abrigar em si o que acha não caber ali, o campo pedagógico fez demanda a outros campos de saber. Em seu território abrigam-se diferentes vozes em disputa ao domínio do seu “saber-fazer”. Semelhantemente Voltolini (2013) expressa à tarefa educativa se faz pouco exequível, na medida em que sobre o campo pedagógico há a inserção das ciências humanas as quais chegam com visões distintas de sujeito e parecem aplacar momentaneamente os efeitos implícitos do Real sobre o educar. O saber ali residente, sempre deixará restar algo a ser compreendido e alcançado e subsiste ao mal estar emergente na cena educativa (IDEM, 2005). Mal estar constituído perante os distintos campos de saber que retroalimentam o saber escolar frente à impossibilidade de educar a todos.

A educação pode ser considerada como propicia para processos de subjetivação, e a partir da psicanálise e do entendimento dos discursos, a psicanálise se aproxima da educação de maneira distinta a chegada das ciências sobre este campo de subjetivações. Segundo Voltolini (2011), a psicanálise, assume outra posição, opta pela não cientificidade à educação. Não em aglutinação às faltas presentes na educação e no seu fazer pedagógico, e sim ressaltando através do reconhecimento delas os processos subjetivos resguardados sob a tarefa de educar.

O acompanhante pode aparecer na cena educativa, em semelhança a aproximação da psicanálise à educação. A intervenção do acompanhante pode estar voltada a intervir por via da linguagem sobre trajetórias formativas com grandes desafios ao contexto escolar e ao próprio fazer docente. O presente estudo parte na direção de perceber o discurso constituído perante o Real que a inclusão escolar do *Infans*(aquele que não fala) se desvela e os seus efeitos de linguagem sobre o sujeito-acompanhante e a maneira como este estabelece um laço

social, ou seja, à sua circulação discursiva frente a práxis que emprega. Cada discurso se dispõe de diferentes maneiras ao lidar com a impossibilidade do simbólico encobrir o Real (Voltolini, 2013). Assim, a escuta aqui colocada, tem em vista partir daquele que se ocupa do entre: entre o discurso do *infans*, o discurso pedagógico e o seu próprio discurso. Deste modo como sua posição frente às impossibilidades avultadas em trajetórias escolares se dispõem sobre o educar sobre as quais oferta sua práxis. A escuta igualmente incidirá em destaque ao mover discursivo e os possíveis giros que o ATE enlaça entre o discurso pedagógico ao discurso movido pelo terapêutico. Pressupõe-se que sua atuação ocorre em (des)encontros, a partir de sua posição discursiva com as demais posições entre os sujeitos educadores que partilham da trajetória educativa do sujeito acompanhado.

A investigação aqui circunscrita parte do enlace entre a psicanálise e a educação em destaque aos discursos engendrados na trajetória escolar de crianças com impasses em sua estruturação subjetiva, a partir da escuta do sujeito-ATE, presente em algumas trajetórias inclusivas. Para tanto a pesquisa se fundamenta teoricamente a partir de alguns autores mediante algumas categorias centrais neste estudo. A respeito da posição do acompanhante terapêutico escolar e sua práxis trago alguns autores em destaque: Spagnuolo (2017), Jersualinsky (2016), Guarido e Metzger (2016) e Nascimento (2015) e Lerner (2013). A respeito da psicanálise aplicada, principal lugar de imersão deste estudo, entre os autores utilizados, destaco: Lacan (1992,1998,2003), Di Ciaccia (2007), Fink (1998). Especificamente sobre os discursos subsidio o estudo a partir de Lacan(1992) e sua obra” O avesso da psicanálise”, além de me apoiar em outros textos em referência à Lacan, como Jorge (2002), Vegh (2001), Wainsztein (2001), Flesler (2001), Amigo (2001), Nanclares (2001), Souza (2003). Sobre os discursos e leituras sobre o mal estar educativo, utilizo autores como Voltolini (2012), Stevens (2007), Martinho (2002).

Já a respeito do terapêutico e o seu lugar no contexto escolar, referencio Kupfer (2007) e alguns autores citados sobre o acompanhante terapêutico escolar. Porém ao referir à inclusão escolar, refiro Lerner (2010). Para falar do estilo e as vicissitudes deste conceito na psicanálise refiro o próprio Lacan (1998 b), além de Quinet (2009) e Birman (1997). Entrementes, para trazer esse estilo perpassando a educação, apoio-me em Onerllas (2019) e novamente em Kupfer (2007). A respeito da criança com impasses na estruturação subjetiva e ao lugar de “estranho familiar”, retomo Freud (1919) além de Jerusalinsky (2010) e Lajonquiére (2010).

Neste preâmbulo, esse estudo se dirige ao brincar escolar, em semelhança ao jogo de mãos permeados pelos modos de subjetivações em um fazer com muitas mãos, que se

encontram e se alternam nas relações escolares volvidas na transmissão da cultura, assumindo por pressuposto a submissão a linguagem que as relações educativas se circunscrevem, e assim operam discursivamente. Nesta pesquisa, destaca-se a importância ao “jogo discursivo brincado” pelo ATE na escola. Em tempos atuais, neste jogo constituído através das formações discursivas que se abreviam nesse contexto, a escola se depara com um desafio que na atualidade apresenta-se de forma proeminente, a inclusão escolar. O enlace dessa pesquisa com os discursos no em torno da práxis do acompanhamento terapêutico escolar serão tomados adiante.

## 1.2 Os Discursos na formação do “Nós Quatro”

Em retomada, a brincadeira popular inscrita na epígrafe “Nós Quatro”, é um jogo de mãos entre quatro crianças, não raro por vezes brinquei na infância e hoje continua presente em meu repertório lúdico ao acessar o escolar e interagir com as crianças. Essa brincadeira “nós quatro” se dispõe em formato de cruz, formam-se duas duplas, as quais ficam justapostas onde cada brincante fica em frente ao seu par. As duplas cantam e batem palmas, onde a palavra cantada demarca o gestual a ser seguido. O primeiro gesto cantado é o “**Cecererecêce a novela da TV**”. Neste momento melódico não há formação de duplas, cada um se apresenta marcando o ritmo com o bater das mãos sobre o corpo. No segundo momento, “**Nós quatro**”, todos se tocam a partir da união de mãos, a mão direita com quem está à direita e a mão esquerda com a pessoa a esquerda. Ao chegar à frase cantada “**eu com ela eu sem ela**” formam-se as duplas. A pessoa da esquerda bate mãos com a pessoa da direita e no “**eu sem ela**” invertem-se as duplas. No gesto cantado “**Nós por cima. E nós por baixo**”, a formação de duplas ocorre com quem estiver à frente, uma dupla bate palmas por baixo e outra por cima.

O ritmo inicial do cantar parte de uma marcação confortável, à medida que se repete o cantar, esse ritmo vai acelerando e aumenta o grau de dificuldade em acompanhar o cantar e o gestual simultaneamente. O gestual em desencontro ao cantado pode incorrer no erro. Caso ocorra, é comum o riso solto aparecer pela “atrapalhação” bem como novas tentativas.

No início dessa brincadeira, ao cantar “**Cecererecêce a novela da TV**”, este som mediado pela repetição de sílabas tem som próximo a “ser” o que talvez demarque o lugar do

sujeito no brincar, ato brincante produzido pelo laço com o social. Para Lacan (1992) o discurso é mais um efeito, lugar este de emergência do sujeito, do que a reunião de ditos, e quando este desliza entre significantes, coloca em ato o discurso que o efetuou. Em paráfrase a esta brincadeira popular, o efeito do discurso constitui as quatro crianças como brincantes, as quais basculhem em diferentes posições. Em um próximo momento há uma mostração “**na novela da TV**”, frase a qual marca este volver-se para o laço, em semelhança as relações do sujeito e do outro por via do espelhamento. Os elos iniciais deste jogo de mãos, talvez seja possível trazer o conceito psicanalítico de laço social. Lacan (1992), o define como situado na linguagem, Jorge (2002) aponta o liame social (sinônimo a laço social), a uma ligação de um com o outro, como na brincadeira através dos toques de mãos entre os brincantes. Em continuidade, Vegh (2001) entende o laço social como resultante das conformações entre a linguagem e o real, uma perda, ou seja, “[...] o sujeito a encontrar-se com o outro, e encontrar-se com o outro quer dizer uma perda do gozo” (IBIDEM, p.12).

Na obra Lacaniana (1992) o discurso é colocado como uma estrutura e não necessariamente estabelecida através de ditos, proposição possível de se entrever ao conceituar o discurso. Isso porque para o autor, o discurso se estabelece mediante as relações fundamentais, as quais de fato necessitam de linguagem, porém o discurso não necessita circunscrever-se em palavra dita para se constituir. No deslizar de um significante a outro, este aparece representando o sujeito que logo está para outro significante, e para tal constituição elabora-se uma forma fundamental, enquanto enunciado da enunciação.

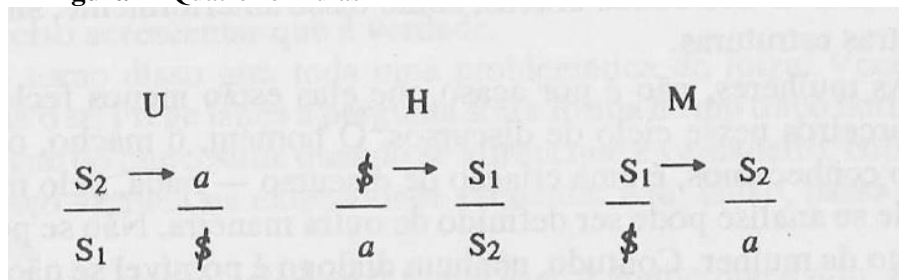
A teoria lacaniana traz os discursos na condição de estruturas marcadas pela linguagem, que estão no mundo de forma basilar e como formas possíveis de vínculo entre o sujeito e seu semelhante (outro). O discurso ao passo que é constituído por linguagem, se tece mesmo sem os ditos e se inscreve além das enunciações propícias pela palavra.

Se há algo em toda a nossa abordagem delimita, que seguramente foi renovado pela experiência analítica, é justamente porque nenhuma evocação que ela só é acessível por um semi-dizer, que ela não pode ser inteiramente dita porque, para além de sua metade, não há nada a dizer. Tudo o que se pode dizer é isto. Aqui, por conseguinte, o discurso se abale. Não se fala do indizível, por mais prazer que isto parece dar a alguns. (LACAN 1992 p. 49)

Assim, no discurso conforma-se uma estruturação resguardada em um semi-dizer e nesta assunção é possível assumir o discurso estabelecido inclusive na não aparição de ditos, sem perder sua relação intrínseca com a fala (SOUZA, 2003). No deslizar de um significante a outro há a representação do sujeito, este que está para outro significante, e para tal constituição, elabora-se uma forma fundamental, enquanto enunciado da enunciação. Nos temas constituídos por Lacan (1992), os quatro discursos têm a verdade na parte inferior,

haja vista que por se tratar de um saber não sabido, há sempre um semi-dizer. Pressuposto como o propósito de apresentar uma torção da psicanálise às demais formas de produção de saber ao tratar de discurso. Em suma, entre o sujeito e o outro, Lacan (1992) anuncia quatro discursos: do mestre, universitário, da histérica e do analista como modos de laço social, estes se tecem como discurso, sem palavras.

**Figura 2-** Quatro fórmulas



Fonte: “O avesso da psicanálise”. (LACAN, 1992 p.27)

A teoria dos discursos ultrapassa o setting terapêutico, sem deixar de assumir o principal ensino da psicanálise, a escuta e por assim dizer, a idiosincrasia. Nessa congruência da escuta ao sujeito, Lacan (1992) remonta a entrada do sujeito na linguagem por via da tomada de empréstimos simbólicos residentes no Outro. Em referência ao jogo de matemas conforme Lacan (1992), trago suas representações. Os matemas referem-se a letras, tal qual o \$ que imputa o sujeito dividido, o S1 (significante mestre) como marca fundadora da entrada do sujeito na linguagem, o S2 (saber) marcada pela falta logo que inaugura em si o deslizar da cadeia de significantes e o a (objeto a), como algo perdido e causa de desejo. O significante (S1) ao se dirigir para outro significante (S2) torna-se representante do sujeito, e este por se constituir falante é cindido visto o saber se inscrever como não todo. Tão logo o S1 se dirige a outros significantes e surge o sujeito dividido marcado pela perda do objeto, o objeto a.

A psicanálise indica o desejo de saber diferentemente ao que a pedagogia partilha, o desejo de saber não é marcado em si mesmo, e sim por uma busca outra, de completude. O sujeito ao estar no discurso apresenta-se sempre como faltante e por isso lança-se no laço social. Todavia esse lançar se dá em diferentes arranjos na busca ao que foi perdido, permeado pelo mais de gozar (LACAN, 1992). Sobre cada discurso se impõe uma perda, esta não se trata de qualquer perda, contudo do próprio gozo. A qual é trazida entre os matemas de Lacan (1992) como o próprio objeto a. Assim em cada discurso se escreve uma tentativa de dominância, como forma de encobrimento dessa perda, ou seja, dos efeitos do Real. Sobre este efeito, nenhum sujeito escapa, somos ferrados pela linguagem (LACAN, 1992).

Sobre o gozo, é necessário um breve retorno a Freud em Além do Princípio do

Prazer (1977 a) ao referir uma segunda teoria pulsional, ao permear elaborações a respeito da energia psíquica. Freud (1977 b) referencia a pulsão de morte e de vida em oposição ao sujeito, a primeira refere-se a uma repetição sugestiva de um desinvestimento libidinal. A segunda é na verdade a contradição da primeira, e permeia o sujeito em seu mover e no investimento frente à vida. Essa repetição assinalada, é referenciada por Freud em seu texto *Repetir, Recordar e Elaborar* (1920/1996) que não se refere a um prazer puro, todavia como versão da mesma moeda e ao mesmo tempo implica em si um desprazer, com alto custo ao sujeito ao tentar abrir mão dessa repetição.

Embora, com efeito, se deprende com a emergência do Real sobre o sujeito da linguagem. Sobre esta repetição, deu lastro a Lacan (1992) para delimitar o gozo, e ter uma invenção pós Freudiana: o objeto a. Este matema presente em cada discurso delimita uma perda, invenção Lacaniana (1992) e consiste sobre o sujeito falante uma repetição, a qual pode ser depreendida como gozo, visto o objeto perdido marcar uma relação com o saber barrado, além de ser provocativa de desejo. De modo que gozo e desejo possuem uma relação íntima. O gozo é limitado pelo prazer, este aparece em ocasião ao mínimo de tensão e ao transbordar o gozo o prazer impõe um limite, visto que sobre a repetição impõe em si uma perda. Na própria repetição há um desperdício de gozo (objeto a). O saber incidiria na experiência analítica por via da repetição e sob forma do traço unário. Saber como meio do gozo, é por via da perda do objeto que o gozo se introduz no ser do sujeito.

Dessa maneira, cada discurso ao lançar-se sobre o laço social, traz uma invenção subsidiada pela linguagem de domínio sobre essa perda, não se repete em um dos discursos, resguardando sobre o objeto a uma função atributiva de consistência a essa perda, mediante a causação do desejo, e pode ser demarcado como mais de gozar. O gozo se homologa ao traço unário e a repetição, e se este refere à perda, o mais de gozar implica em uma reconstituição, em um reaver, impõe um saber trabalhando por via da fala. É na perda do gozo que se extrai o mais de gozar.

Conforme Gutierrez, “essas estruturas discursivas formalizadas por Lacan são os quatro modos possíveis de relação com o “resto”, com o impossível de gozo, resultado do processo de constituição do sujeito” (2003, p.89). A partir do método clínico a posição discursiva da psicanálise nas instituições as demarcam como efeito de linguagem, tão logo a psicanálise por sua vez, ganha possibilidades de extensão fincadas mediante o laço social.

Freud (1996 c) indica a cultura como reguladora a ponto de produzirmos meios de viver uns com os outros e com a natureza ao custo da felicidade, em prol da segurança. A lei encadeada pelo processo civilizatório regula os nossos instintos mais primitivos e se dirigem a

outros meios, os quais podem demarcar inclusive o viver em comunidade. Entrementes a regulação dos desejos, para subsistência do vínculo social, o mal estar se deflagra, visto que a lei que nos regula não traz um domínio total sobre nossos desejos e tão logo demarca angústias e culpas. Assim, abre-se um espaço de impossibilidades e mal estar. Cada discurso aloca-se de diferentes formas perante o recalque, alguns marcados por impossibilidades outros por impotência, porém o que configura cada discurso?

O Discurso Universitário situa o sujeito no lugar de objeto do saber da ciência (JORGE, 2002). Este discurso se coloca a seu serviço, sob a tirania do saber, e por assim aparecer, o saber nele constituído parece desconhecer a falta. O próprio S1 revela-se como agente, já o sujeito aparece no lugar de produção, submetido a esse saber (S1) aparecendo como verdade. O saber é o que rege sua conformação frente ao mal estar. O discurso do analista teria como verdade o S2, e o S1 como produção, a qual se dá porque o próprio agente é o objeto a. Neste caso, o analista se coloca como causa de desejo. Nele o sujeito aparece, a partir dos deslizamentos dos significantes, causado pelo objeto a. O sujeito tomado sob esta advertência não encontrará o saber completo, como no discurso universitário, mas sua própria divisão. No discurso da histórica, o sujeito endereça suas interrogações ao outro, supõe o saber no outro, neste discurso este outro aparece como mestre (JORGE, 2002).

Nestes arranjos discursivos frente ao mal estar, retomo o discurso do Mestre, se inscreve em um saber fazer, um saber dirigido ao outro para tamponar seu mal-estar. O saber do escravo se impõe como sendo do senhor. Lacan (1992) demarca na modernidade esse discurso se expressa como o Discurso do Capitalista.

**Figura 3 - O discurso Capitalista**



Fonte: "O discurso Capitalista" (Goldenberg, 2014 p.18)

Se antes era o escravo o fornecedor (de saber ao Mestre), em sua reformulação é o proletariado que ocupa este lugar, que produz os objetos de consumo, produção marcada pela ideia de mais valia de Marx. Nele, a incompletude marca o sujeito, e é reescrita por uma

ilusão inclinada a uma completude, talvez “atingida” pelos objetos de consumo. O desejo aparece aproximado a uma demanda. Assim o outro está subjugado em promover a demanda/desejo e que ela não perca seu fluxo, muito embora não possa fazer uso do produzido. Então àqueles possuidores de poucos recursos para acesso aos bens tecnológicos e produtos da ciência, tornam-se segregados. O sujeito se submete ao objeto, em um processo de gozo exacerbado, retoma a um lugar onde a lei não se registra, e sim uma espécie de desconhecimento das impossibilidades e encobrimento da falta (GOLDENBERG, 2014).

Há repercussões nesse discurso ao laço social, pois nele o sujeito não se dirige ao outro. O vínculo social não se coloca como resposta a incompletude, visto os objetos de consumo aparecem quase que a mão dos seus consumidores, o que retira das relações envolvidas com o saber um lugar sólido, tal qual se inscrevia entre escravo e mestre, o conhecimento emerge.

A educação consome e é consumida por este lugar de gozo incessante, através de processos de dessubjetivação, as relações ficam inebriadas do tecnicismo e positivismo onde a produtividade é a buscada em demasia, a qual dificulta a condição necessária para uma educação pretensa a se dirigir ao sujeito, visto ser ele um ser de fala. Voltolini (2012) aponta a educação (escolar) como um lugar onde o sentido do conhecimento não se instaura. Justamente porque o conhecimento recaiu a um lugar de objeto e não de inscrição do sujeito. Assim, o aluno se engaja no conhecimento utilitário, sem se reconhecer enquanto sujeito no que lhe é ensinado, em um espelhamento de si mesmo.

Ao retomar o enxerto da brincadeira popular “**Nós quatro eu com ela eu sem ela. Nós por cima. Nós por baixo**” a alternância das duplas, a passagem de um encontro a outro, de um enlace a um desenlace entre os participantes pode ter uma correlação metafórica tão logo se abrevia pela psicanálise a partir da lógica aonde os discursos operam. Visto ser pelo giro, pelas trocas e alternâncias no campo da linguagem que se dá a emergência do discurso psicanalítico (JORGE, 2002).

A brincadeira “Nós quatro” dispõe seus brincantes em posições fixas, apenas se alterna as duplas articuladas através do dizer melódico. Em semelhança as posições das crianças sobre esse brincar, os discursos consistem a partir de lugares fixos e referem a: verdade, o agente, o outro e o produto (GUTIERRA,2003). Lugares definidos por Bastos quando expõe:

[...] *o lugar do agente*- de onde podemos falar ou interpelar o outro; a seguir, devemos verificar em que lugar o outro fica posto a partir da fala do agente – de onde devemos verificar em que lugar o outro fica posto a partir da fala do agente- *o lugar do outro*; essa palavra endereçada ao outro tem

um efeito que Lacan nomeia como produto de discurso- o lugar de produção; e essa produção tem uma outra causa, mais verdadeira que o agente do discurso e que é a verdade, motor do discurso, em nome da qual fala o agente- *o lugar da verdade*. (2005, p.139)

Sobre estes lugares, a depender da disposição dos matemas se origina o discurso na teoria lacaniana, estes discursos não se sustentam apenas a partir dos tempos de uma análise, por serem respostas ao Real trazem um efeito a cena social, e constituem efeitos diferenciados a cada sujeito. A relação que cada matema se dispõe, promovem ao sujeito circular entre significantes em uma produção de Saber inconsciente (Souza, 2003). As crianças no jogo de mãos são fixas em seus lugares, mas o gesto marcado pela palavra cantada determina a formação de diferentes duplas. Alternância identificada a partir dos matemas firmados por Lacan e dependendo de suas disposições aponta para diferentes formações discursivas.

Alicerçado no brincar “Nós Quatro”, como metáfora explícita a leitura psicanalítica de laço social e os discursos Lacanianos se dão pela linguagem, esta brincadeira popular pode estender-se sobre a escola, visto que esta se interpõe sobre a linguagem (KUPFER, 2007). Nesta medida, o que é possível escutar na escola é uma incidência de falas e/ou de posições subjetivas que coadunam com um mal estar (PEREIRA, 2013).

### 1.3 O jurídico no “jogo de mãos” da inclusão escolar

Assiste-se a entrada de crianças que há muito não adentravam o contexto escolar ou eram inseridas timidamente na educação formal. Avanços jurídicos legitimaram a inclusão escolar, o mais recente avanço é a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (LEI Nº 13.146, de seis de julho de 2015), a qual legisla a inclusão como de responsabilidade exclusiva da escola. A exemplo esta atribui indicativos a ilegalidade, como o impedimento de matrícula escolar, cobrar taxas extras a família ou mesmo à exigência de um profissional como condição de permanência da criança na escola (JERUSALINSKY *et. al*, 2016).

A partir dos anos 1990, o movimento *Escola Para Todos* e a Declaração de Salamanca legitimaram a entrada de alunos com transtorno no desenvolvimento ao sistema regular escolar (SANTOS, 2016). A lei Nº 12.764 de 2012 em 27 de dezembro, institui que pessoas diagnosticadas com autismo, devem ter acesso não só a escola, igualmente a serviços de saúde e acesso ao mercado de trabalho, sendo consideradas como pessoas com deficiência intelectual. A mais recente legislação, a lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 indica que a escola deve dar condições de permanência as crianças com necessidades educativas, bem

como acessibilidade à aprendizagem, com recursos que podem incluir a presença de um profissional de apoio escolar e/ou acompanhante em resposta às necessidades de cada criança.

No capítulo I da referida lei, relacionado às disposições gerais a lei supracitada refere três figuras: atendente pessoal, profissional de apoio escolar e acompanhante. Ao primeiro, seria àquele que não se solicita aspectos técnicos sobre sua função, sendo possível inclusive ser um familiar da pessoa com deficiência. Sobre o profissional de apoio escolar, este chega com atribuições vinculadas ao bem estar da pessoa com deficiência e a práticas de cuidado sem que este execute técnicas e procedimentos de ações profissionais já estabelecidas.

Conforme MEC/SEESP/GAB nº19/2010, este profissional deve prever enquanto função, aspectos dirigidos à higiene, locomoção e organização do espaço escolar em prol do bem estar do aluno. Sendo este profissional disponibilizado prioritariamente pela instituição escolar, sendo ela pública ou privada, significa indicar a desresponsabilização da família em arcar financeiramente na obtenção deste serviço, caso a necessidade educativa seja de fato demonstrada em direção à presença deste profissional.

Porém ao referir sobre o acompanhante<sup>5</sup>, o inciso XIV indica que este profissional pode ou não exercer funções similares ao atendente profissional. A ausência de delimitação adicionada à larga repercussão que a clínica social exercida por acompanhantes terapêuticos, o ATE encontra na educação um lugar de inserção. Lugar embaçado, com poucas definições a priori, porém se resguarda a partir de uma demanda emergente, a qual é inclusive prevista por lei, a inclusão escolar.

E sobre este lugar com poucas definições, o ATE testemunha na escola questões problemáticas no cumprimento da inclusão. Questões surgidas em um panorama bem delimitado por Lerner (2010 p. 94) “Em nome da sustentação de uma posição política, muitas vezes beligerante, o que vemos são crianças negligenciadas, educadores culpabilizados ou em busca de culpados pelo fracasso de um ideal: o da inclusão”. A entrada destas crianças por um imperativo jurídico pode até ser assumida, contudo por vezes o imperativo sobre elas se direciona na tentativa de normatizar as suas diferenças, o que causa entraves. Por vezes a consigna é controlá-las, acamá-las e adaptá-las (BATISTA, 2014).

---

<sup>5</sup> Termo similar, mas que não remete ao acompanhante terapêutico escolar

#### 1.4 O terapêutico no “picadeiro” da escola

Unido às questões legais, com o fim de garantir o lugar escolar a crianças que operam no social a partir da heterogeneidade, existem aportes teóricos com a finalidade de indicar os efeitos terapêuticos da escola sobre a criança com impasses no estabelecimento de laço social, a partir da psicanálise (Kupfer 1997, Kupfer e Petri, 2000, Jerusalinsky 2010). Guarido e Metzger, (2016) indicam a partir da aposta de atravessamento do terapêutico ao pedagógico, de forma cada vez mais presente, surge uma prática profissional a qual se estende na tarefa de apoiar a criança em sua trajetória escolar por via do singular como aponta os referidos estudos: Spagnuolo (2017), Nascimento (2015), Nascimento, Dazani e Silva (2015), Assali (2006) e Fráguas (2003). Prática propiciada por via das reformas psiquiátricas, e com elas a possibilidade inserção social daqueles que outrora eram apenas institucionalizados em instâncias psiquiátricas. Assim, o acompanhante terapêutico opera em dar a esse sujeito um lugar de circulação social, e é desse lugar que com efeito desvela a demanda escolar uma formação educativa permeada por intervenções terapêuticas e pedagógicas. Assim, neste estudo, ao representante desta prática nomeio como Acompanhante Terapêutico Escolar (ATE), por receber diversas nomeações, tais como: monitor, mediador, acompanhante escolar ou apenas acompanhante terapêutico. Entretanto, em similitude ao estudo de Nascimento (2015) aponto esta nomeação por entender que a demanda dirigida é tanto terapêutica e se constitui sobre uma demanda escolar, a qual faz flexões e extensões sobre as intervenções terapêuticas.

Na prática do acompanhamento terapêutico escolar há a possibilidade de atravessamento da educação pela psicanálise, sobretudo na inclusão de crianças com impasses na estruturação subjetiva. Outros campos do saber também se imbuem em práticas inclusivas, porém ao se acrescentar o “terapêutico” e se este for banhado pela psicanálise, poderá então ocorrer de formar mais justa ao tempo constitutivo do sujeito com impasses constitutivos, considerando o tempo deste corpo escolar em lançar sobre ele o desejo de ensiná-lo.

A prática do acompanhante não será guiada em adaptar a criança a escola, ou de priorizar o bem estar, e sim de propiciar que ela faça uso da circulação social a partir das suas possibilidades constitutivas e não em correspondência ao que lhe é socialmente e cognitivamente esperado. Por isso, o ATE encontra-se no entre, entre o terapêutico e o pedagógico, entre a criança e a professora (FRÁGUAS, 2003).

As autoras Fráguas e Berlink (2001) colocam o ATE propicia uma antecipação ao sujeito, e partem do pensamento que esta criança cai sobre a escola em um puro

estranhamento, este lugar pode ser revisto, a partir de uma ação educativa sustentada pela singularidade. Através desta antecipação, pode haver uma repercussão subjetiva sobre a criança, como ao mesmo tempo propiciar a professora uma aposta subjetiva sobre esse aluno.

Entende-se em Kupfer (2007), que as práticas educativas operam a partir de um discurso social formulado por uma instituição escolar. Nessa perspectiva sobre o discurso, o ATE apoia o enlace do aluno com o professor e escola, mediante uma implicação singular em consideração a posição discursiva da escola frente ao *infans*, e considerando sua própria posição singular ao assumir um fazer embaraçoso enquanto acompanhante terapêutico escolar.

Aqui se propõe, é escutar o acompanhante envolvido no processo de inclusão escolar, a fim de chegar mais próximo as questões subjetivas e aos efeitos de linguagem que a escolarização de sujeitos com embaraços subjetivos constitui sobre acompanhantes imbricados nesse processo.

No tocante as práticas educativas, torna-se imprescindível demarcar a educação terapêutica, esta fundamenta atos educativos organizados por meio da posição subjetiva do sujeito a quem este ato se dirige. São ações educativas possuidoras de uma centralidade na singularidade em torção às ações pedagógicas. O lugar de desenvolvimento tão central a pedagogia (a qual bebeu das fontes da psicologia) não possui valor similar sobre atos educativos dirigidos a partir de uma terapêutica. Torna-se central considerar a estruturação subjetiva daquele sujeito e suas possibilidades para o enlace social e sua circulação na instituição escolar. Dessa maneira, Kupfer (2007) caracteriza esta educação como

[...] Um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada do desenvolvimento global da criança ou à retomada da estruturação psíquica interrompida pela eclosão da psicose infantil ou, ainda, à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter constituído. (IBIDEM, p. 83)

A autora traduz a educação terapêutica como uma práxis ao lado do sujeito e perante os seus processos subjetivos, na consideração que a instituição escolar pode trazer a este sujeito com impasses constitutivos, importantes convocações. A educação terapêutica tem em vista envelopar o Real por via do simbólico, a partir de uma implicação para com o sujeito.

### 1.5 O “estranho” e impasses na sua estruturação subjetiva

Nesta investigação, tão logo preciso situar a denominação: Impasses e/ou embaraços na estruturação subjetiva e/ou mesmo na constituição. Ancorada em distintos autores, os

sujeitos com impasses na estruturação subjetiva demandam um saber fortuito ao saber escolar e certamente não possuí-lo por completo promove interrogações sobre as ofertas possíveis da escola para este aluno.

Para desenvolver essa importante categoria conceitual, utilizo por empréstimo a figura de o “*estranho*” a partir do texto Freudiano “O estranho familiar” (1996 a) em uma articulação com este sujeito marcado pelo tempo constitutivo de *infans*. O aluno diagnosticado aponta uma necessidade educativa especial chega à escola em uma condição de exterioridade. Por vezes os interesses, expressões corporais, falas por parte do aluno, ganha interpretações dessubjetivadas e logo são categorizadas a partir do diagnóstico recebido. “Veja, ele assim o faz porque é autista” ou “não é possível adaptar suas atividades pedagógicas, ele ainda não tem um diagnóstico”. São estranhos porque não se sentem convocados às tradições escolares tais como recreio, festas comemorativas, rotina pedagógica, livros didáticos, brincadeiras, recursos didáticos. Eles gostam de coisas “estranhas”, parece não ter sentido.

O termo “estranho” apoia-se em minhas andanças escolares, e por meio da leitura de Freud (1996 a) que delimita o “estranho” a partir da definição desta palavra na tradução alemã a qual também é definida por seu oposto, por *heimlich*, que significa doméstico, familiar, o qual igualmente ganha significado daquilo no oculto. Já *unheimlich* refere-se ao oposto de familiar, figurando uma subcategoria. Nesta estrutura de linguagem, Freud (1996 a) indica discordar das diferentes definições ao “estranho”. O autor alude ao desconhecido ao nosso intelecto em uma causação de estranhamento. Na verdade Freud concorda com a terminologia alemã e remete a “estranho” algo que igualmente temos familiaridade e uma relação de intimidade. O “estranho” ao emergir retorna como medo, sendo outrora desejo. Segundo Freud (1996 a) retorna como duplo onde a identificação com o personagem é tão preponderante de modo e o eu se confunde com o outro. O duplo também se verifica pela repetição.

Aquilo que outrora era desejo, firmado em uma crença infantil ao retornar, a repressão é anunciada por um sentimento de estranheza, o sujeito ao se dar conta, não toma sua aparição em nome próprio, ele não a localiza em si mesmo. Há uma projeção marcada por uma repetição demarcada pelo inconsciente. Ao tomar conta desta repetição, esta deflagra novamente em estranheza. O pedagógico se alicerça por atos marcados pela repetição e partem em direção a um ponto em comum, em ações de ensino generalizadoras. Há uma sistematização do ensino e não se origina a cada sujeito que ela se dirige, de algum modo, esta sistematização parte do geral, do comum. Ao adentrar o aluno com embaraços constitutivos

na escola, com efeito sua responsividade difere perante o ato pedagógico e a sistematização pedagógica

Jerusalinsky indica que [...] mestres preparados para lidar com a ignorância da lógica não sabem o que fazer com a ignorância da simbolização. (2015, p. 275.). A escola titubeia em se colocar como um espaço formativo para estas crianças, por não se perceber preparada para atender suas demandas subjetivas, como àquelas com autismo ou psicose. Cunha e Dazzani (2016) apontam a emergência de tentativas de enquadrá-las a um ideal de aluno. A este ideal apontado pelos autores, pode se supor que é um aluno que supõe um saber por parte do professor, que consegue ter uma “performance” correspondente ao que lhe é dirigido e se ajusta as práticas e cotidiano escolar. Um dos importantes quadros conceituais desse estudo se dá em fazer referência a crianças com impasses na estruturação subjetiva talhadas na teoria psicanalítica. Para Batista (2009 p.22) a psicanálise “identifica o homem como ser de linguagem e de fala. O sujeito é sujeito do inconsciente.” Elia (2004) indica que por via do falar tão logo a unidade representativa do sujeito emerge, esta é incompleta. Marcada por uma falta estruturante, em uma satisfação que não será completa, a qual inaugura o sujeito desejante.

O bebê antes de sua concepção é engendrado em uma teia de linguagens. Ao nascer, traz consigo uma condição de imaturidade e exterioridade em apela à tutela. A transmissão da linguagem promove um contorno a estranheza representada pelo bebê. O simbólico é introduzido, através do desejo materno. Este desejo aparece em cada palavra endereçada da mãe ao seu bebê. Tal palavra, inebriada de libido, marca o corpo do bebê de modo que pulsões parciais se instalam, e o gozo é litoralizado pela linguagem, através de um significante. Desse modo, o bebê passa a se representar pela linguagem, a reconhecer sua falta, tornando-se desejante e estabelecendo com o outro o laço social (LAJONQUIÈRE, 2010).

A linguagem marca o seu corpo e nesta medida este vai se constituindo a partir do Outro, elegendo no campo Simbólico, marcas para se representar. Entrementes sob esta travessia na linguagem há diferenças, as quais se abrem para o entendimento do impasse constitutivo. Nele é possível encontrar duas estruturas: autismo e psicose. No autista, o corpo do bebê fica fragmentado, não ganha inscrições simbólicas e fica tomado pelo Real. Na estrutura de crianças psicóticas, há uma falha na inscrição primordial e a interrogação no desejo do Outro, não se realiza. Ela simplesmente fica fisgada por este desejo, sem reconhecer o seu próprio a partir da cadeia significante materna. O Outro aparece onipotente, sem deixar brechas para instauração do furo (VORCARO, 1999). As autoras Fráguas e Berlink (2001)

partem da ideia que estas crianças com embarços em seu desenvolvimento, chegam à escola em puro estranhamento.

De fato as necessidades destas crianças não são apenas pedagógicas, ultrapassam o saber educativo, o qual também não é total, é incompleto. Conforme Jerusalinsky (2010) existem singularidades que sem dúvidas repercutem em um difícil convívio social. Ele indica ser necessária a presença de alguém capaz de interpretar a fragmentação da simbolização para auxiliar estes sujeitos em direção ao laço social com sua escola.

O “estranho” neste estudo não apresenta curiosidades pelas situações de aprendizagem, não segue as expectativas pedagógicas e não se inclina a rotina pedagógica. Possui repetições, maneirismos, estereotípias, singularidades que não são tomadas como fala, mas como comportamentos indesejados. Esse que traz a tona o mal estar presente no ato de educar e se refere a um ato que parte sempre da incompletude. Ao retomar ao “estranho” para Freud (1996 a), ele indica que há resquícios do desenvolvimento que ao retornarem, causam estranheza. De algum modo, o aluno “estranho” oferta ao educador o lidar com a loucura, onde talvez retome ao educador algo muito singular, e por assim fazer, é demarcado ainda mais por “estranho”. Algo que deveria manter-se guardado há “sete chaves” foi revelado através desse aluno. Deveras Freud (1996 a) expõe por “estranho” aquilo que efetivamente é familiar.

A escola por vezes se organiza por atos pedagógicos constituídos para atender de forma abrangente, porém estes atos incidem com pontos de falta. De algum modo, crianças talhadas pela diferença expõem de forma veemente este engodo. Voltolini (2012) assinala o ato de educar com poucas possibilidades no reconhecimento ao singular, mas uma relação com o conhecimento em um espelhamento onde o sujeito não se institui, uma relação mediada pelo utilitarismo do conhecimento. O acesso escolar de crianças com impasses subjetivos traz contrapontos a conformação escolar, justamente por não se submeterem a estes atos pedagógicos, nem por via da utilidade. Por apontarem massivamente o saber escolar como incompleto, por estranharem tudo que é pedagógico, elas forçosamente apontam aquilo no recôndito escolar, dessa forma ao emergir, o estranhamento é marcado nelas.

#### 1.6 Os (des)caminhos de uma trapezista-pesquisadora

As questões aqui endereçadas tornaram-se pontos de interrogação, e partiram da própria práxis enquanto acompanhante terapêutica escolar e das leituras acumuladas sobre a inclusão escolar, psicanálise e sobre o fazer do ATE. Dessa forma, o desejo aqui circunscrito

revogou-se no sentido de avançar sobre estas questões. Desejo fincado na práxis que pode encontrar através desta proposta de pesquisa, um atravessamento por via da simbolização que a própria escrita pode propiciar, transpondo-se para singularização das práticas educativas direcionadas a inclusão escolar. A pesquisa aqui descrita, parte do desejo singular em atingir o social, de servir como uma contribuição à formação do educador e das práticas educativas em inclusão escolar.

A pesquisa se desenhou no enlace entre psicanálise e educação, o qual se tece no encontro e desencontro, em uma aproximação-afastamento. Kupfer (2007) afirma que sobre o enlaçamento entre a psicanálise e educação, ambas não permanecem como anterior a aproximação empreendida. As novidades desta aproximação “deformam” o a priori e algo novo insurge. Enquanto a pedagogia é munida de competências instrumentais e deposita a criança corresponder àquilo que lhe confere: Aprender! Aprendizagem medida por parâmetros homogêneos que obliteram o sujeito.

Alicerçado sobre essas questões com efeito é possível destacar pontos que conformam as problemáticas que movimentam esta investigação tais como:

- Leis recentes que atribuem a escola a responsabilidade formativa de crianças com diferentes deficiências. Neste estudo, a categoria deficiência não é referenciada. Mas, ganha contorno enquanto categoria às crianças com impasses na estruturação subjetiva que a partir das leis de inclusão, são situadas como pessoas com deficiência intelectual;
- Pouca precisão é dada aos profissionais que acompanham as trajetórias escolares de crianças com embaraços constitutivos nas leis que fomentam a inclusão;
- O ideal escolar (cultural) e a singularidade que algumas dessas crianças revelam na escola, impõem impasses em algumas experiências escolares. O mal estar traz mobilizações e angústias que paralisam as possibilidades que podem se revelar em processos inclusivos;
- A inclusão escolar tornou-se uma obrigatoriedade em uma medida que o lugar do sujeito por vezes é velado;
- O acompanhamento terapêutico surge no contexto escolar como via de particularizar o lugar do sujeito. Há esforços teóricos que se desdobram sobre o seu fazer, mas não os efeitos que a posição subjetiva do “entre lugares” resvala sobre o sujeito acompanhante terapêutico escolar;

- Poucos estudos apontam para a posição do ATE em assumir uma posição discursiva em (des)encontro ao discurso escolar. Ou a partir dos giros discursivos que a práxis do acompanhamento terapêutico pressupõe. Ao levar em conta o lugar transferencial com a psicanálise, o que não indica dizer que esta práxis seja propiciada por analistas.

A perspectiva que esta investigação sustentou conquistou força no pensamento de Gutierrez (2003) em que a psicanálise no seu encontro com a educação pode propiciar meios que o educador e aluno possam fincar marcas identificatórias a partir da transmissão e aprendizagem dos conteúdos pedagógicos. O ato pedagógico lança-se em prol de uma transmissão da cultura, ao passo que pode a ver-se com o desejo e particularidade, esta que pode tornar-se bem vinda ao se pensar às ações educativas. Porém na contemporaneidade, a escola tem se apresentado abalada nessa oferta, a tradição tem perdido lugar para o tecnicismo e ações pedagógicas performáticas. O contexto escolar se conforma com um lugar subjetivo, muito embora as tinturas de um discurso homogêneo em prol da conformação de um sujeito aquecido as lógicas de mercado, restrinja os processos de subjetivação tecidos nesta instituição.

A exemplo da insuficiente sustentação aos processos subjetivos nas instituições escolares, se o aluno em sua circulação não ressaltar o mal estar ou mesmo não apontar tantos incômodos às lógicas que arregimentam a práxis escolar, ele terá chances de adentrar em algumas ofertas pedagógicas que se anunciam na escola. Porém, caso sua disposição atormente os ritos escolares, talvez a anunciação “uma escola para todos”, ganha restrições.

“O que ele tem que não aprende”? “Fizemos tudo por ele, porém ele não tem condições de aprender” falas que circulam no interior escolar, marcadas por um mal estar, pois o professor se dá conta de que não consegue transmitir o seu saber pedagógico a “estranha” criança. Por esta impossibilidade o aluno recai a um lugar de estranheza, lugar onde o “estranho” em si mesmo faz referência a um fato do real e ao sentimento de confusão daquele que o percebe. Poder-se-ia dizer, então, que o “estranho” remete ao sentimento daquele que se encontra diante de um elemento real” (HATCHUEL *et al*, 2016 p.433).

A psicanálise ao se deparar com a educação, não se posiciona como um saber, e sim como um discurso que se coloca ao lado do enigma, não como complementar ao que falta sobre a educação, nem mesmo uma epistemologia ou metodologia que aplaque questões surgidas nas instituições escolares (KUPFER, 2007). Ornellas (2011) ressalta sobre esta falta, estabelece-se uma busca incessante de saber a qual sempre escapa tanto a professora quanto ao aluno. Ambos buscam um no outro o que lhe está inacabado. Na relação amante (aluno) e amado (professor), o primeiro se coloca no lugar da falta enquanto o segundo se apresenta

como amado.

Porém, sobre esta proposição, há sujeitos que não se assujeitam a esta relação de amante/ amado. Crianças e adolescentes não marcados por um desejo de saber, as quais não falam e não se dirigem ao outro e se mantêm agitadas, ademais se expressam a partir de estereotípias e repetições. Guarido e Metzger (2016) indicam a partir destes entraves, em alguns casos de inclusão escolar o ATE tem se feito presente. Estes são convocados pela escola na maioria dos casos, e remunerados pela família, tem dedicação à criança de forma intercalada ou integral. Sua presença é marcada pela escuta e traz a escola um lugar de fala, pois sua prática requer dar lugar às formações discursivas evocadas por estas crianças na escola.

Na proposta desta pesquisa, a seguinte questão elevasse: **quais giros discursivos permeiam o acompanhamento terapêutico escolar, no enlace entre o pedagógico e terapêutico?** Para respondê-la o estudo transcorreu a consideração que os encontros e desencontros entre os discursos, no contexto escolar não ocorre sem efeitos, e que algo tangencia sobre o sujeito-ATE e seu mover discursivo. O movimento se torna uma possibilidade, advertidamente pela impossibilidade do sujeito ocupar-se unicamente em um discurso. Ainda que exista uma direção discursiva, como no caso do acompanhamento, um giro entre um discurso é presente na prática do ATE. A posição discursiva do ATE tem em vista responder a demanda da inclusão escolar, sem que ocorra em detrimento do sujeito acompanhado, o que torna a práxis do ATE um exercício contínuo e desafiador.

Doravante a esta possível e interlocução entre campos distintos de saber, as locuções que esta pesquisa desbravou permeou o seguinte objetivo: **Analisar os giros discursivos a partir da escuta de acompanhantes terapêuticos escolares no entre lugares (entre o pedagógico e o terapêutico).** Para tal assunção, a pesquisa incorreu nos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar a posição discursiva das acompanhantes terapêuticos escolares situada entre os quatro discursos;
- b) Escutar as alternâncias das posições discursivas da práxis de ATEs, movidas entre o discurso pedagógico e o terapêutico;
- c) Aprender o estilo discursivo de acompanhantes terapêuticos escolares na inclusão da criança com impasses na estruturação subjetiva;

## ATO II

### ESTILO EM PSICANÁLISE: “O ESTILO É PLAGIAR A SI MESMO”<sup>6</sup>

A categoria conceitual de estilo em psicanálise refere uma herança marcada pela estética e ética, sem uma pré-história fundada no cientificismo. Conforme Birman (1997), a psicanálise ao beber de fontes da literatura, vê o estilo a partir da existência do sujeito no esteio da singularidade. Com efeito se demarca um indeterminismo em delimitá-la conceitualmente, especialmente pela psicanálise desbravar seu estilo na consideração da existência do inconsciente com a ressalva de ser a psicanálise uma prática da palavra. Em continuidade a Birman (1997, p.67) “A constituição de um estilo para o sujeito como pressuposto e finalidade do ato psicanalítico implica necessariamente uma concepção ética e estética do sujeito presente no discurso psicanalítico.” É pela forma como o sujeito está situado na psicanálise, na dimensão de uma “obra aberta” tocada por indeterminismos constituintes da subjetividade humana. Por conseguinte significaria dizer que sua direção se justifica pelo estilo de existir do escutado pelo saber psicanalítico, não sendo exagero afirmar o indeterminismo relacionado ao sujeito e através do livre falar deste sujeito.

Ao se pautar nos textos Lacanianos sobre o estilo, Santos (2015) programa duas disposições. Inicialmente, ele demonstra o estilo constituído em Lacan a partir da instância do Outro. Contudo essa assunção se dissolve quando Lacan reconstrói a frase de Buffon ao dizer que o estilo está para o objeto, mais precisamente o objeto a. O objeto responde a pergunta sobre o estilo que formulamos logo de saída. “A esse lugar que, para Buffon, era marcado pelo homem, chamamos de queda desse objeto, reveladora por isolá-lo, ao mesmo tempo, como causa do desejo em que o sujeito se eclipsa e como suporte do sujeito entre verdade e saber”. Lacan (1998 b, p.11)

Nessa perspectiva Lacaniana sobre o estilo, este se dirige ao objeto, muito menos falado e muito mais exercido por uma presença. Nesta direção, Santos (2015) alude que o estilo está no entre o sujeito e o objeto, este último se apresenta por sua opacidade, manifesta a resposta do sujeito estabelecida por via do desejo, sobretudo de como este se apresenta frente ao Real. Todavia não se caracteriza por um falar, o estilo é passível de ser transmitido, ao mesmo tempo é imprescindível na formação do analista (SANTOS, 2015). Lacan (1998 c) indica no texto “A psicanálise e seu ensino”, incide sobre algo ofertado na formação do

---

<sup>6</sup> Frase dita pelo cineasta Alfred Joseph Hitchcock

analista, distinta ao ensino, e com efeito pode ser dito: uma transmissão de estilo. Seria esta necessariamente a verdadeira formação do analista, e sua incursão teórica sobre a psicanálise, em travessias mediante sua própria divisão como sujeito da linguagem.

Por fim se expõe desafios à transmissão, por se diferenciar do ensino, e justamente pelo singular o estilo torna-se transmissível. Consequentemente, “o ensinante transmite a psicanálise a partir da posição do sujeito dividido e do que ela o interroga com seu estilo, transferindo assim para outro sujeito o trabalho que a psicanálise o leva a realizar. A transmissão implica, portanto, transferir o trabalho provocado pela psicanálise” (QUINET, 2009 p.94).

Há de se considerar sobre o analista, o seu manejo através da linguagem abrigada no Outro tal qual “o homem não pode deixar de ser um homem de letras” (QUINET, 2009 p.58). Por via do furo, a causa de desejo (objeto a), se inaugura sobre este manejo das letras. Por propósito, o manejo não é passível de reprodução, haja vista o objeto ser o mais íntimo e particular de cada um. Em referência ao analista, o estilo é indicador do mais particular do sujeito em referência ao gozo. Ao demarcar o analista como causa de desejo, Quinet (2009) traduz o estilo pelo próprio ato analítico e a posição de interpretação do analista. Ainda que este ato não se reúna pelos ditos do analista, atos que não emergem por ditos teóricos ou de um ensino. O estilo se conforma pela aventura do sujeito que se depara as inconsistências presentes no Outro através do fim de análise. O estilo se faz presente no modo, na maneira como o sujeito se interpõe na fala, no escrever, no viver.

É necessário, via de regra, que a psicanálise não se revele como uma ciência, entretanto como um discurso. Sobre esta perspectiva do estilo como modos de gozo, cada discurso se reformula pela predominância de um estilo. Sobre o discurso do analista, o estilo se faz a partir do saber inconsciente, enquanto o discurso universitário se daria por um saber, mas um saber sem o sujeito. O discurso do mestre tem por estilo a própria lei, em uma conformação tal onde o sujeito vai estar posto apenas para o andar das coisas. O da histórica seria o seu próprio furo e como este se conformou como sintoma (QUINET, 2009).

O autor supracitado acrescenta quanto ao estilo, a experiência do fim de análise, para uma causação de passe apenas na posição do analista. O estilo emerge por meio do objeto a. É possível atentar-se para esta noção de estilo, com as devidas proporções, para se atentar sobre as relações educativas que se constituem pelos afetos na disposição dos sujeitos promovidos pela educação.

Na disposição do sujeito que lida com sua condição de falta, reveladora da queda do objeto a, há de se considerar posições subjetivas não passíveis a uma replicação. De modo

algum esse singular é perdido sobre as relações educativas na escola. Nessa assunção, lanço mão de pistas do que a psicanálise pode transmitir à educação. Ornellas (2019) indica que seria essa a própria assinatura do sujeito: O estilo. O sujeito ao assumir sua posição desejante e sua relação com o objeto traz às suas vivências sua marca própria, podendo assim ser igualmente nas relações educativas. Conforme a autora, o estilo está no cotidiano, está em seu “manejo em falar, escrever e escutar, é o seu jeito em enfrentar sua falta-a-ser” (ORNELLAS, 2019 p.98). Se revela mediante as posições justapostas entre o ensinar e aprender, enquanto um traço que deflagra do sujeito sua posição subjetiva. Porém, através de uma presença não tão avultante, e sim presente ao que denomina “nas bordas da sala de aula”.

A respeito da cena educativa em si e a relação com o estilo, Kupfer (2007) já identificava um estilo em uma composição semelhante a uma captura, envolvida na relação professor-aluno. Um estilo educativo em nome próprio pode ser inaugurado pela professora em sua transmissão de saber conforme indica Kupfer (2007). Este estilo pode capturar o aluno pela via do desejo, a partir do momento que posiciona a professora no lugar de suposto saber. Esta captura pode fomentar que o aluno se reconheça como sujeito sobre seu processo formativo, inaugurando um estilo cognitivo próprio, o qual trará marcas singulares em sua posição frente ao saber.

A aprendizagem é marcada pela falta, a qual na instituição escolar estabelece-se na busca incessante de que esta apareça como toda, porém é a aprendizagem um objeto que sempre escapa tanto a professora quanto ao aluno. Ambos buscam um no outro o que lhe está falta, visto o inacabamento ser o cerne das relações constituídas por via da aprendizagem. Sobre essa relação estabelecida, por via de um objeto perdido, que a relação educativa pode se apresentar atravessada por um estilo, onde aluno e professor se embrenham em torno do conhecimento, de forma particular (KUPFER,2007).Em torno do estilo cognitivo Kupfer (2007) credita a ação envolvida no ato de aprender de uma criança, e sobre como esta responde as suas impossibilidades, no tocante ao que foi transmitido por seus educadores, do estilo desses se estabelece sua posição no processo de conhecimento.

Com essas marcações a respeito do estilo, emerge a partir deste conceito a posição da psicanálise seja o tornar-se analista, como também sobre outras vivências, aqui circula no em torno das relações educativas. Assim, ao se cogitar o estilo educativo o transponho a ser pensado sobre a feitura de trajetórias escolares de crianças com impasses em sua estruturação subjetiva. A relação que se estabelece no em torno da criança com embaraços constitutivos, refere a uma escolarização fincada no ineditismo. Sobre ela, um (pre)paro, como uma técnica antecipada não oferta as reais chances daquele encontro entre aluno e professor.

Ao trazer a questão do estilo, se demarca um lugar marcado pelo “modo de ser” do sujeito, com sua falta. Se professores se demarcam tão faltantes ao receberem essas crianças, muito provavelmente será pelo estilo que algo poderá ser estabelecido. A respeito do que seria o estilo (dar de si algo), Lacan (1998 b) coloca não ser este um lugar confortável, na verdade este desconforto se produz visto o estilo não emergir através do ensino. Nessa medida, investir nas possibilidades simbólicas de um professor tornar-se ancoragem do aluno é de grande importância.

Esse termo ancoragem faz menção a uma disponibilidade em acompanhar os passos daquela criança, de enlaçá-la nas atividades através do vislumbrar o desejo. Haja vista que trazer como recurso um saber da ciência, seria o caminho mais previsível para enlaçar o aluno nas situações de aprendizagem, mas através do que foi evocado por um saber singular (KUPFER, PESARO, MERLETTI E VOLTOLINI, 2017). Ao lugar de aparição do ATE este se desenha como provisório, incerto, um lugar por hora, lugar marcado por um sujeito, em submissão à falta, e igualmente se resguarda por impossibilidades além destas. Ihe demarcarem um estilo. Por essa construção sobre o acompanhante é necessário demarcar que este sujeito (o ATE) não é a psicanálise na escola (VOLTOLINI 2016 apud SPAGNUOLO 2017 a)<sup>7</sup>

No entanto, caso o ATE mantenha com a psicanálise uma relação de suposição de saber embebido do analítico da psicanálise, algo insurge entre o educar e analisar há algo desta posição que se debulha. Serrano (2006) remonta o acompanhante como tradutor das formações discursivas e subjetivas que demarcam a escolarização sem o a priori. O que é definitivamente marcado pelo desconhecido, em semelhança as trajetórias escolares de crianças com impasses na constituição subjetiva.

Ao considerar lugar do ATE provisório, o fazer do ATE também se dá sobre um material de trabalho não é algo substancial. Sua inserção se dá em resguardar o subjetivo na inclusão escolar que foi convocado, porém o modo em como operará tal consigna revela-se, novamente em paráfrase a Lacan (1998 b), como sendo a “entrega de si”.

Não há considerações anteriores ao seu fazer, há de considerar um lugar estiloso ao acompanhante terapêutico escolar, em encontro ao estilo o professor mantém enquanto mestre, em encontro ao estilo que a criança acompanhada mantém no desenrolar de sua posição subjetiva, no encontro ao estilo que o discurso escolar se ocupa ao lidar com o Real implícito nos processos de inclusão escolar. Mas quais articulações possíveis se atestam ao

---

<sup>7</sup> Pensamento transmitido pelo Prof. Dr. Rinaldo Voltolini na banca examinadora da autora citada

ATE, no esteio do que a psicanálise pode propiciar ao seu fazer? É o que exercitarei nesta próxima escrita.

## 2.1 Educação e Transmissão: ancoragem do educar e tratar

A educação incide sobre o processo inaugural do sujeito, nomeada por educação primordial. Se sobrepõe por uma filiação do “*infans*” ao simbólico, em direção a uma posição subjetiva do “*fallasser*”. Assim conforme Lajonquiére (2009, p. 167) “educar significa moldar, esculpir, escrever”. Em continuidade ao pensamento do autor, o processo de educar sobrepõe um acúmulo de conhecimento com antecedência, Visto o processo de conhecimento se dar na medida da filiação do sujeito ao campo simbólico, poderíamos demarcar como aquisição acumulativa originária a educação e esta filia o sujeito aos ideais, sistemas epistêmicos e dívidas.

Ao aludir conhecimento, implica indicar o seu acesso ocorre por travessias coletivas, através do ensino. Em acréscimo a esta consideração, nesta travessia propicia pelo ato de ensinar, o mestre oferta algo além do ensino, uma transmissão. Para além do conhecimento, há uma transmissão que Lajonquiére (2009) nomeia por saberes existenciais. Isto porque ao ensinar, o mestre demonstra que já operou no lugar de aprendiz, tomando algo que não lhe pertencia. Seu ensino se revela uma dívida simbólica, que se deflagra para além do conhecimento, algo que remete a existência, visto os empréstimos no campo educativo serem tomados do Outro, do tesouro de significantes (LAJONQUIÉRE, 2009). E se há um empréstimo, há uma dívida que não será paga no processo de conhecer, por implicar a castração.

O saber se origina doravante a passos singulares, mediante uma condição primaz, da incompletude, do não todo. A via pelo saber não se consubstancia pela totalidade, visto que o sentido vaza. No entanto o sujeito sempre será convocado a buscá-la, ainda assim a fazer sua travessia. Esta esbarra em seu próprio enigma sendo deste ponto a composição de um saber em nome próprio. Todavia, se sobrepõe outras andanças ao nível do saber, em velar o lugar do enigma. Merch (1999) localiza a ignorância como andança possível, e constitui novamente um saber produzido pela negação da sua corporeidade para o sujeito (o saber que se constitui pelo não saber). A respeito destas distintas travessias, recorre-se a situá-las na instância de modalidades de gozo e desencadeiam no sujeito repetições, modos de desprazer e prazer.

Notoriamente, isso demarca sobre o contexto escolar o lugar do ensino, e este por sua

vez, oferta a própria instituição a sua existência. Porém ao denotar modalidades de gozo no campo do saber em que o indeterminismo eleva-se, a posição do ensinar sofre abalos que reverberam a própria significação da existência desta instituição. O professor ao falar do conhecimento transmite além do seu dizer. Há um lugar subjetivo demarcado a cada um de seus alunos, lugar inclusive não reeditado.

Há uma relação estabelecida que entrecorta o dizer do professor! Justamente pela falta constitutiva o sujeito faz suposição ao saber àquele que lhe transmite um ensino. Através da transmissão revela-se a semelhança a qual se presentifica na educação. Assim como igualmente revela a diferença às posições estabelecidas em seu domínio: entre o aprendiz e o mestre. O primeiro tem no ensino a marca de um dever a ser, de transmitir o que acumulou, como resposta as suas faltas. Já ao aprendiz, resvala o lugar do amor, de ofertar a quem ensina uma demanda.

Mas, quando esta falta não está demarcada, verifica-se uma hiância, semelhante à criança que sobre o ensino coloca-se por via de inconsistências discursivas ao acesso a tradição cultural presente no ensinoaprendizagem. Apresentam-se ao campo simbólico em um corpo despedaçado em que suas produções languageiras deflagram uma posição subjetiva que ainda não revela uma fala para o social. Esta circula no social com dificuldades, na assunção das regras ou do que é compartilhado socialmente, igualmente sobre os próprios atos educativos (KUPFER, PESARO, MERLETTI E VOLTOLINI, 2017). Para Kupfer e Petri (2000, p. 115) há uma possibilidade para esta criança, mediante um enlace com a tradição, com a afirmação de “falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola pode ser uma instituição poderosa quando lhe pedem uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de criança”. Ou seja, para além do ensino, há marcas possíveis deflagram a criança com impasses em sua constituição, mediante a transmissão de marcas simbólicas se não pelo ensino, talvez pela transmissão que emerge na escola.

Em Lacan (1998 c) o autor refere à relação mediatizada pelo ensino, como um vai e vem entre aquele que ensina e aquele que é ensinado. Entre o saber e ensino não há uma correlação, ambas estão paralelas. O saber tem uma vazão desconhecida, inclusive pelo próprio ato do ensino, ou seja, desconhecida também para aquele que ensina e para aquele que é ensinado. Quanto a isso Freud (1969) em seu texto de 1914 “Algumas reflexões sobre a psicologia escolar” demonstra algo na personalidade de seus mestres o conduziram para os caminhos da ciência. Relacionou com o jeito particular de alguns dos seus mestres e de como estes permeavam o conhecimento produzido. Na verdade Lacan (1998 d) indicaria sobre aquele que reflete o efeito das transmissões recebidas por via do ensino, este aparece como

sujeito dividido, a qual dependerá do discurso que alicerça seu lugar frente o ensino franqueado.

Assim retomando a metáfora utilizada por Lacan (1998 c), que demarca a relação de ensino como um vai e vem, além do ATE se disponibilizar ao movimento. Ao demarcar por via de suas operações discursivas um efeito de linguagem. De uma suposição de sujeito quando este se dirige a criança que acompanha e de sustentação de um ensino ao sujeito-professor. Sua operação discursiva de fato se constitui em um vai e vem sem em uma direção única, em um mover-se constante em consideração ao singular envolvido nas relações educativas.

Em Lacan (1998 c), o ensino é referido como uma transmissão de saber e demarca mediante uma propiciação por via de uma relação. Ao referir esta relação, sob as relações educativas que ATE atua e faz parte, marcadamente ele se caracteriza tal qual um pêndulo, em um vai e vem sobre os inúmeros movimentos possíveis ao se constituir a relação a três ATE-ALUNO-PROFESSORA. Relação não constituída de forma desvinculada as outras relações (ATE- CRIANÇA- FAMÍLIA, ATE-CRIANÇA-PARES, ATE-CRIANÇA-PROFESSORA-ESCOLA).

Nesta disposição por via do movimento, talvez o efeito desta posição discursiva desperte ao sujeito professor, a descoberta de não ser dono do seu próprio discurso, mas em perceber-se submetido e efeito da própria linguagem. Não é possível prever o que resulta do seu ato pedagógico, o lugar do indeterminado reascende. Porém, há um risco de se embarçar sobre o ATE um lugar de ensino. Isso porque sobre ele se demarca uma aposta: Somente ele sabe ensinar ao “estranho”. Caso haja esse convencimento ocorra, se anteverá obstáculos ao lugar de saber do sujeito-professor e a propiciação ao *infans* de novos arranjos subjetivos em prol do enlace social. Haja vista que a posição discursiva do ATE não é resposta ao enigma que alguns alunos direcionam ao fazer escolar. Nem se revelam em suplência as incompletudes presentes nos processos de inclusão escolar.

Desse modo, sobre a educação Lajonquiére (2009, p. 188) acrescenta “Assim, não há educação que não se sirva de uma língua e, portanto, que não pressuponha a linguagem.” A qual se manifesta como rede de diferença que inclui também a repetição. Porém é necessário se deter sobre a diferença, pois há uma marca sobre os sujeitos em que um se reconhece no outro, a sua disposição não se faz em réplicas, havendo então possibilidades de se haver sobre o campo educativo a alteridade e as diferentes posições subjetivas. No entanto, conforme Lajonquiére (2009), a educação tem desraigado do seu ato a preservação da tradição em envelopamentos em que o ensino parece se demarcar muito mais pelo cientificismo

pedagógico, do que um lugar de transmissão das produções da humanidade. A educação tornou-se palco de idealizações tais que sobrepõe à criança um lugar futuro de um adulto sem faltas. Voltolini (2012) remonta o campo educativo reuniu-se muito mais no em torno do utilitarismo, o processo de conhecer por via de um desejo.

Nessa justaposição, o sujeito e objeto se demarcam em complementaridade, onde o objeto (o conhecimento) torna-se coisificado, e o sentido do acúmulo de conhecimento decai. Na medida em que a escola se distancia da tradição, o lugar coletivo esvazia o conhecimento e reverbera na transmissão, é a produção que media as relações e não mais o lugar de falta e de impossibilidades constituintes do ato educativo (VOLTOLINI, 2012).

A respeito dos desafios contemporâneos na educação Patto (2017) demarca que nos processos subjetivos revela-se um sujeito precário e aberto aos fluxos do mercado. Acrescenta que sobre essa lógica em detrimento ao lugar subjetivo, se reascende estereótipos e divisões capazes de isolar o sujeito. Assim, sobre o lugar sutil do ATE, talvez seja uma pista aos desafios que seu lugar linguageiro sobrepõe, quando Kupfer (2007, p. 92) aponta que “Mesmo decadente, falida na sua capacidade de sustentar uma tradição de ensino, a escola é uma instituição poderosa quando lhe pedem que assine uma certidão de pertinência: quem está na escola pode receber o carimbo de “criança.”

**ATO III****O TERAPÊUTICO E EDUCATIVO: LUGARES DE FALA****FALA**

(Compositor: Ney Matogrosso)

Eu não sei dizer  
 nada por dizer  
 então eu escuto  
 se você disser  
 tudo o que quiser  
 então eu escuto

fala  
 la la la la la la la la  
 fala

se eu não entender  
 não vou responder  
 então eu escuto

eu só vou falar  
 na hora de falar  
 então eu escuto

fala  
 la la la la la la la la  
 fala

la la la la la la la la  
 fala la la la la la la la la  
 fala

Ao adentrar o espaço escolar, pude compreender as relações ali presentes e articulações de modo que frente a este mundo de relações estruturadas por linguagem, me via com a necessidade também de falar. Ao aluno, o lugar de “estranho” lhe era atribuído, nessa

medida por me ocupar dele, de forma semelhante era colocada como estranha. Meu fazer não se equiparava ao fazer pedagógico ali constituído. De fato era eu uma estranha, incorporada ao mais íntimo e pulsante da vivência escolar: A sala de aula!

Muitos os “lalalas”, esta repetição silábica despertava o não sentido do que escutava, ou até do que apreendia naquela experiência. O não sentido estava em todo lugar, de tal modo que a própria escola e os sujeitos que ali circulavam se viam impossibilitados de escutar o “lalala” do “estranho” que me ocupava em escutar. Seu “lalala” se revelava em seus gestos e estereotípias que pouco pareciam se dirigir em encontro ao outro. Suas frases repetidas eram tomadas como incomodo a voz da professora durante a tentativa de “passar o conteúdo para a turma”. Seu “lalala” tanto incomodava que me era solicitado sair da sala, ir para o pátio com o “estranho” aluno. Parecia que lá o seu “lalala” podia ser dito, mas só lá! “Só- lá, que por via de uma brincadeira com as letras, pode formar o verbo “solar”.

Era assim a sensação, em um verdadeiro trabalho solo, mas precisava de vozes para comigo fazer um dueto, trio, quarteto! Por vezes o dueto se dava com um coleguinha, em outros com a auxiliar da classe, com a coordenadora pedagógica, até a formação de um quinteto (família, criança, pares, professora e ATE).

Os tempos tecidos no tempo subjetivo de se fazer acompanhante são tempos singulares, impossíveis de serem reeditados de uma acompanhante para outra acompanhante. De repente me percebi distanciada na busca por compreender e assimilar toda aquela experiência. O que estava experienciando de fato não era possível de ser, em sua completude, dizível. Assumi a seguinte posição “se eu não entender, não vou responder então eu escuto.” EURECA! Essa era a direção! Escutar o que havia em mim, escutar o incompreensível, escutar aquela criança ao me tocar, escutar as angústias presentes nos diálogos com a professora e demais sujeitos imbuídos na inclusão escolar daquela criança. Era a possibilidade de uma escuta pulsante que me trouxe até ali, mas aqui, talvez, por tudo que escutei, posso portanto falar, falar através da escrita e concomitantemente mantinha a posição de escutar. Sim, aqui neste estudo refere uma fala a posteriori, que se deu depois de tantos caminhos e descaminhos no acompanhamento terapêutico no contexto escolar. Hoje posso falar, mas sempre ficará algo por dizer . Haja vista que “Eu não sei dizer, nada por dizer, então eu escuto!”

### 3.1 A realidade discursiva: Nem tudo é dizível

O sujeito do inconsciente revela-se como efeito e empregado da linguagem, sendo esta condição para o próprio inconsciente (Lacan,1992). A submissão à linguagem se coloca de maneira tal, em que o sujeito pode se surpreender com o seu próprio dizer, dizendo inclusive o que não se sabe. Esta premissa desconstrói o lugar da comunicação, e arregimenta ao sujeito falar e ser compreendido pelo outro, como se a relação entre o sujeito e o outro não contivesse um terceiro. Sem obstáculos entre comunicador e ouvinte, se pressupõe ouvir e dizer com exatidão o dito.

No entanto, sobre esta premissa da clareza na linguagem não supõe explicar o que por vezes resvala ao desconhecido, tanto a quem escuta quanto a quem fala. A comunicação toma a fala em desconsideração a um inconsciente tecido por linguagem e constituinte do sujeito falante. (LACAN, 1992). Em “Psicanálise e seu ensino” Lacan (1998c) remonta o inconsciente como discurso do Outro, de modo que em análise a relação entre analista e analisando, não alude uma relação direta, entre eles há um terceiro. Ao passo que o analista se coloca na posição de “morto” e por esta posição, fomenta que o sujeito se embrenhe pelo campo da palavra. Assim, em transposição a essa relação possuidora de um intermediário (Outro), é possível indicar sobre toda relação entre um e outro, há a existência do terceiro.

Em substituição ao dizer compreensível, tal qual a comunicação pressupõe aos movimentos que a fala propicia, Lacan (2003) contrapõe esta premissa a partir do pressuposto do deslocamento discursivo. O autor aponta que há um mover discursivo e demarca uma característica de movimento, de circulação. Por mais que estejam presentes nas relações, não se dão para o sujeito de modo fixo e por isso a exatidão na comunicação não se conforma. Para Fink (1998), mudanças discursivas não são trocas à mão facilitadas, em todo discurso há uma perda de gozo e cada discurso se remodela a essa perda como lhe apraz, de modo que as especificidades de cada discurso ofertam demonstrações a essa perda e um resto não torna-se não apreensível ao sujeito.

Em Lacan (2003) os quatro discursos são percebidos como estruturas que se constituem a partir da incidência do Real e o resto reflete efeito demonstrativo de sua incidência, por nem tudo se conforma em tornar-se dizível. Assim o Real demarca a impossibilidade nas relações estruturadas por via da linguagem, esta que efetua sobre o sujeito do inconsciente uma divisão, uma cisão exercida de modo similar na falar do sujeito. Na baila do mover discursivo, Lacan (1992), estabelece fórmulas que se encontram no laço social

tecidas sob relações estabelecidas ao jugo do advento do Real, as quais são desenhadas pelo autor a partir de quatro fórmulas( os quatro discursos) e através dos giros de quatro letrinhas ( S1,S2, \$,a).

A falta trazida pelo Real é elencada pelo sujeito como objeto de amor e envelopa o que emerge na ambivalência presentificada pela incisão do Real sobre o sujeito (LACAN, 1998 c). Sua aparição incide sobre um lugar desconhecido pelo próprio sujeito, mistério que se revela inclusive no seu próprio falar ao vir à tona, reaparece por via de uma “fala obscura”, a qual toma o sujeito e o faz surpreendido por sua aparição. A práxis psicanalítica se debruça sobre os efeitos do Real por via de uma especificidade discursiva, igualmente os discursos fazem parte da realidade sob efeito do Real, que é justo onde a psicanálise se debruça, por via do discurso do analista. De igual modo, a sua própria práxis é determinada pelo discurso que a efetua. O que Dunker, Milán-Ramos e Paulón (2016) ratificam quando afirma ser a própria psicanálise uma prática de análise do discurso.

A análise se constitua verdadeiramente como uma análise de discurso, esta análise identicamente se dará sem apreensão de sentido sobre o que o sujeito diz. O sujeito se representa de um significante a outro, e discursivamente uma posição incorpora o não sentido que difere a uma interpretação sobre o sujeito e tampona uma exatidão analítica. Para Parker (2005, p. 56) [...] “elementos significantes que no tienen sentido y especificará el papele que estos elementos sin sentido juegan em la organizavion y em la interrupción del flujo de um texto”.

A escuta do significante sempre retomará um significante relacionado a outro significante. A análise lacaniana do discurso não se realiza na busca em redescobrir um sentido, mas em um não texto e no que se aventura de forma velada. Por conseguinte se interpõe não é descobrir o que o sujeito quis dizer, mas em uma ausência recoberta pelo dizer.

Por retomar a conformidade que o sujeito falante sempre terá algo velado, Fink (1998) sustenta a psicanálise como um discurso que faz efeito no mundo que inclui em sua posição discursiva abrir mão de ofertar uma explicação completa dele. Sua posição é paralela a outros discursos, de tal maneira que não intenciona substituí-los. De modo que “em qualquer práxis e praticamente em qualquer campo, há discursos diferentes ajustados para momentos diferentes, e em contextos históricos, sociais, políticos, econômicos e religiosos diferentes” (1998 p. 175).

Segundo Amigo (2001 p.75) “todo sujeito capaz de enunciar um discurso passa necessariamente pelos quatro discursos. Isto equivale à afirmação de que não há nenhum modo de viver sustentando-se em somente um deles.” Ou seja, não é próprio indicar que

deveria ocorrer entre um discurso e outro um lugar prevalência, porque justamente cada discurso se ocupa de uma resposta ao Real. Neste sentido significa de igual forma, retomar cada discurso e o seu resto, ou seja, não há um discurso em comparação ao Real que não se sobreponha perdas. A preferência por um dos discursos implicaria a reescrita da incompletude, visto os efeitos do Real sobre a linguagem sobrepõe um semi-dizer (AMIGO, 2001). Ao invés de prevalência entre discursos, a concepção acatada supera o domínio e se dirige para a flexibilidade subjetiva, ou seja, em um mover discursivo não demarca o sujeito em apenas um discurso. Nessa continuidade Amigo (2001 p.75) traz a afirmativa que “todo sujeito capaz de enunciar um discurso, passa necessariamente pelos quatro discursos. Isto equivale à afirmação de que não há nenhum modo de viver sustentando-se em somente um deles.”

A psicanálise ao intervir sobre a realidade se depara com outros discursos, mas para o discurso do analista se estabelecer é necessária a passagem para que sua posição discursiva se sustente. Anterior a essa abertura discursiva, se faz necessário circular entre discursos distintos do seu. Nesta consideração, Vegh (2001) indica o discurso do analista não está posto desde o início do trabalho terapêutico por exemplo. Para que a queixa se conforme em demanda de por parte do paciente, há de se apostar em mudanças discursivas do sujeito, para que o lugar do analista se instaure. Para tanto é necessário ao o analista se fazer semblante ao discurso do mestre, em uma suposição de saber ao analista por parte do paciente, sobre o seu sofrimento. O segundo momento é propiciar o inconsciente lhe retorne como produto e que o paciente perceba algo que lhe escapa para assim imbuir o falar livremente e o deslize entre seus significantes para se achegar a um saber inconsciente.

Ao situar a psicanálise e seu encontro com discursos que diferem do discurso do analista, Miller (2017) remonta articulações possíveis entre a psicanálise e a psicanálise aplicada à terapêutica, as articula como indicativos ao que de fato suscita e a faz distinta à psicoterapia. Acende que a psicanálise pura e aplicada não mantêm correlação com a psicoterapia, embora transpareça que o terapêutico lhes coloque em posição semelhante. O terapêutico que se ressalta na psicanálise também se distingue do terapêutico situado pela psicoterapia.

Por esta via “para o analisante, é preciso ir mais além do sintoma rumo à fantasia, onde reside o que o move em seu desejo” (Miller 2017, p.19) são por estas direções a guisa ao tratamento psicanalítico. Miller (2017) define a psicoterapia mediante a fala e a escuta, a psicanálise através do lugar do analista como causa de desejo para que com efeito o paciente se depare com o desejo e o seu sintoma através da fala.

A psicoterapia se registra frente à fala pela superfície, visto a tentativa de fazê-la cabível ao sentido. O psicoterapeuta não se mantém como semblante da suposição de saber do seu paciente, mas em uma posição colada ao saber, um saber dará sentido ao sofrimento do sujeito. Sendo assim, a psicoterapia se exerce no lugar do discurso do Mestre e demarca o lugar das identificações em avesso a psicanálise por se dar em uma busca incessante do sentido e que as coisas andem e se acomodem para o paciente. O lugar de exercício da psicanálise não se dá por via do sentido, por partir da concepção do sujeito ser efeito da linguagem, e este nunca alcançará a possibilidade de tudo dizer. Talvez quando se depara com a educação, sua tarefa identifica-se também em desencontro, visto o contexto escolar ansiar pelo conhecimento como capaz de atuar mediante o sentido sobre o cognoscível e por meio dessa busca. O anseio escolar se retroalimenta a partir da ilusão de que o conhecimento é completamente apreensível.

A apreensão ao sentido é proeminente nas trajetórias formativas escolares, de modo que sua atuação se dá em velar os efeitos do Real sobre a linguagem. Flesler dispõe:

A isto também se refere o sujeito dividido. Entre o que diz e o que sabe há uma diferença. Pela ação da palavra. Alcança-se a condição humana perdendo-se o gozo absoluto, a satisfação. A letra a nomeia também essa falta de objeto para a satisfação. A letra a nomeia também essa falta de objeto para a satisfação, falta que dá chance ao desejo. (2001, p.44)

O sentido por via do conhecimento produzido ou costurado sobre a previsibilidade traria sobre a cena educativa a capacidade de uma satisfação plena, em que o sujeito e objeto não estivessem submetidos ao Outro, diminuindo assim a potência do desejo. Mas na verdade assolapa seus anseios é que submetidos à linguagem o não sentido se reescreve, consubstancialmente ressalta a imprevisibilidade que as ações educativas buscam evitar e se deparar (PEREIRA, 2013).

Quando o não sentido emerge nas situações educativas, a recorrência a um saber alheio é tomada como direção, os saberes especialistas são tomados como possuidores de respostas ao que emergiu sem sentido. Com efeito se demonstra altamente sedutor a um contexto e as relações articuladas entre o sentido e o conhecimento. A psicanálise, ao aplicar este terapêutico em contextos em que se povoa a busca por sentido, precisa intervir a partir do que Stevens (2007) cita como: “furar os S1 das instituições”. Este furo pode propiciar a instituição se deparar minimamente com seus pontos de inconsistência. O entre lugares que a psicanálise aplicada ao terapêutico se aplaina, é indica o sujeito do inconsciente é determinado pela linguagem, e logo resulta em um indeterminismo. Com essa pontuação, é oportuno ascender a importante consideração de Di Ciaccia (2007, p.75) quando diz:

Em uma instituição, uma verdadeira prática entre vários deveria levar isso em conta e orientar seu funcionamento não a partir das exigências dos especialistas, mas a partir das exigências do sujeito, não em relação à sua posição quanto ao sintoma e ao diagnóstico, ainda que ele seja de estrutura, mas em sua relação com o campo da fala e da linguagem.

A respeito do conceito de terapêutico em processos escolares de crianças com embarços constitutivos, a aposta que este lugar demarca em uma psicanálise aplicada, é fazer acenos ao contexto escolar, em que a formação escolar considere o tempo subjetivo. Ou seja, que leve em conta em seu ensino um lugar (im) possível para crianças marcadas por um Real ainda não encoberto pelo simbólico sob a lembrança ou pressuposto que a escola demarca no sujeito marcas simbólicas (KUPFER, PESARO, MERLETTI E VOLTOLINI, 2017). O ATE ratifica a escola os efeitos simbólicos que ela pode escrever sobre o aluno dito “de inclusão”. Essa consideração retoma que se demarque na rotina escolar de crianças com impasses na estruturação subjetiva o vislumbre do desejo em cada passo e gesto dela, o que ocorrerá terapêuticamente em diálogo com as demandas que o contexto escolar lhes dirige (KUPFER, PESARO, MERLETTI E VOLTOLINI, 2017).

Ao referir o terapêutico vinculado ao educar, implica-se um tratamento e se faz difícil desatar o tratar do educar quando se remete aos efeitos simbólicos que a instituição escolar permeia a uma criança com impasses constitutivos. A escola é um contexto social de transmissão cultural, e ao se dirigir ao *infans* é possível situá-la por via da cultura e sobre um lugar social.

O adentrar a escola refere-se a um lugar destinado a toda criança, dar a ela a condição de ser escolarizada é antecipá-la a condição de ser tomada como toda e qualquer criança e paradoxalmente como toda e qualquer criança singular. Haja vista poder ser a chance de engatá-la em um tempo de estruturação subjetiva e aproximá-la a um enlace social e retransmissão ao campo da palavra. (KUPFER, PESARO, MELETTI, VOLTOLINI, 2017)

Conforme Kupfer (1997, p.56) “tratamento e educação nasceram juntos para cuidar das crianças com problemas graves, e agora enlaçam-se novamente para cuidar dos fracassados escolares. Parece não ser possível desenlaçá-los, visto ser a criança moderna é por definição escolar”. A oferta de um lugar social, propicia sobre a criança um lugar de enunciação e por assim fazer, este ato revela-se em “dupla face” conformando o pedagógico e terapêutico<sup>8</sup> sobre essas crianças como forma de sustentação de suas idiossincrasias a

---

<sup>8</sup> O terapêutico e pedagógico se apresentam como campos distintos, mas que emergem em uma conformação dialética sobre o fazer do ATE. Isso porque ao acompanhar trajetórias escolares há direções que oras se

circulação social no contexto escolar.

Nessa medida de sustentação, a psicanálise aplicada ao presenciar contextos dirigidos à formação de sujeitos, tem um caminho próprio ao operacionalizar na linguagem os processos educativos ali constituídos. O discurso do ATE mantém com a psicanálise conexões, ao se colocar na escolarização de crianças com embaraços constitutivos por via de uma prática discursiva, salvo exceto uma prática dirigida a psicanalisar o discurso escolar. Sua posição é por meio da livre associação (escuta atenta ao circular da palavra) que à escola se depare com suas impossibilidades na formação escolar de crianças com impasses subjetivos, e igualmente o desejo de transmissão cultural a estes sujeitos possa se estabelecer.

Sobre este lugar de operador de furos mediado pela intervenção da psicanálise aplicada nas instituições em retomada ao pensamento de Stevens (2007), há proximidade ao lugar do acompanhante terapêutico escolar, visto ser ele o porta voz dos pontos de falta na trajetória escolar de crianças com impasses subjetivos. O que ganha força, quando Stevens (2007) alude um conceito coadunado com as ideias aqui explicitadas a respeito da posição do acompanhante na escola.

O autor citado acima sustenta não serem todos que arregimentam sobre o “terapêutico” a psicanálise, aos demais os nomeia como “analistas civilizados” p.81. Esta nomeação se ajusta àqueles que estabelecem com a psicanálise uma relação transferencial e se relacionam com ela a partir de uma suposição de saber, de um desejo singular para com a mesma. De modo que por esta suposição e lugar subjetivo para com a psicanálise, entrelaçam sobre o seu fazer uma aposta perante a leitura discursiva psicanalítica sobre a realidade (STEVENS, 2007).

Neste estudo em referência ao pensamento sobre os discursos e a psicanálise e sua articulação sobre os processos escolares com especificidades da inclusão escolar, importa indicar o discurso do acompanhante terapêutico escolar a favor do sujeito e sua atuação pode recair em semelhança ao “analista civilizado” nomeado pelo autor supracitado.

### 3.2 Conexões do Discurso Psicanalítico e a práxis do acompanhante terapêutico escolar

Por assim se demarcar um ATE que mantém com o saber da psicanálise uma posição transferencial irá reverberar em uma posição exclusivamente crítica a posição discursiva da

---

complementam, oras não. Há uma demanda subjetiva que aponta para reinscrições simbólicas, mas também a demanda de aprender, a qual pode alienar o sujeito com impasses na estruturação subjetiva, ao ideal escola, que pode ofertar um lugar social àquele que subjetivamente se depara com impasses ao laço social. Estas dimensões referem a lugares potentes nesta pesquisa, que promovem inclusive o próprio movimento discursivo do ATE.

escola e de seus educadores. Entrementes sua posição discursiva mantém relação próxima ao discurso do analista, quando por meio de atos circunscritos pelo desejo enquanto agente.

Ao adentrar o terceiro na relação professora-aluno, o acompanhante pode retomar algumas novidades a vivência escolar. O terapêutico que o nomeia conquista tal importância, haja vista sua originalidade, por se sustentar sob um mover discursivo circunscrito a partir do desejo. Assim ao assumir o terapêutico sobre a educação escolar como um lugar de tratamento, o tratar não está em consonância a uma condição de saúde, de bem estar ou de desenvolvimento.

Na perspectiva do acompanhamento este lugar de tratamento é uma representação do “vice e versa” em que educar e tratar se conformam tal qual a fita de moebius, onde verso e frente não se distinguem. O que inaugura uma práxis que atravessa a demanda pedagógica, em ajustes as necessidades que o *infans* solicita de seu contexto escolar, em busca de um enlace social. Em certa medida, o ATE promove esta concatenação, ao articular por via da escuta o tratar e o educar em um enlaçamento.

Em referência ao texto de Lacan (1998 b), ao situar a práxis da psicanálise traz discussões referente ao analista onde a direção do tratamento reflete a posição do analista. Ao citar “direção” Lacan (1998 b) não refere que o analista conduzirá o paciente. O termo direção é colocado na medida do fornecimento de condições necessárias para um tratamento: Que fale livremente! Para que essa condição involucre o tratamento, se antecipa um custo sobre o paciente, o falar livremente e uma implicação subjetiva sobre o seu sofrimento. Todavia há um custo ao lado do analista: Que interprete por via da transferência! Portanto logo se demarca um manejo (LACAN, 1998 b).

A respeito à direção do tratamento, Laurent (1999, p.) indica, “da mesma maneira, os analistas não só devem escutar, mas ainda precisa saber transmitir o que tem de humanidade, o interesse que tem para todos a particularidade de cada um”. Sobre essa transmissão, há uma posição possível ao ATE, que refere tanto em apontar o particular da criança que acompanha em uma demarcação em sua trajetória escolar quanto em levar em consideração o singular dos educadores.

Não se refere assim em propor uma “análise” para cada educador, e sim ressaltar no processo de escolarização o singular. Na verdade, o ATE pode através da sua posição discursiva implicar sobre o discurso escolar uma abertura que inclusive se demarque sobre um lugar democrático a respeito das diferenças. Em uma formulação que a instituição educativa franqueie o singular em seu interior em uma medida que possam coexistir várias instituições, como resposta a transmissão que o ATE realiza no em torno do singular, pois para Stevens

(2007 p. 77) “É preciso produzir uma instituição tal que permita a existência, no interior dela mesma, de tantas instituições quantos forem os sujeitos que as habitam”.

O manejo da transferência refere-se a um desdobramento dos atos analíticos que não ocorrerão a priori da instauração da transferência. Nesse sentido, o analista não é livre em seu manejo. A suposição de um saber, e a instauração da relação transferencial depende da posição subjetiva do paciente (LACAN, 1998 b).

O ATE ao adentrar espaços escolares, se interpõe a possibilidade de estabelecimento da transferência, sobre ele pode repousar uma suposição de saber, em que se antevê o lugar de resposta aos pontos de interrogação surgidos na trajetória escolar de crianças marcadas na condição de *infans*. Suas estranhezas marcadamente lançam sobre os educadores a impotência, a qual por vezes é deslocada sobre o ATE, como aquele que traria ao processo escolar um lugar de suporte as suas inconsistências ao lidar com estas crianças (JERUSALINSKY, 2016 a).

O custo sobre o analista, consiste inclusive em poder sustentar o lugar de fantasia que o paciente lhe sobrepõe, posição metaforizada por Lacan como “morto” como em “faltar a ser”. É desse a priori que a transferência dá chances ao analista interpretar, haja vista a posição subjetiva do paciente perante o Outro, se traduz o lugar da interpretação (LACAN, 1998 b).

A respeito da interpretação, Lacan (1998 b) traduz tão logo esta se constitua primeiro, é necessário ao sujeito lidar com o Real e posteriormente dê tempo para a ocorrência da transferência, só então transcorrerá a interpretação. A Transferência incide sobre as repetições como forma de clarificar significantes, a ponto que seja possível ocorrer uma tradução, ou seja, que a interpretação possa conduzir a emergência do novo sobre aquilo que se repete e não foi simbolizado.

No que tange a posição do analista, se presentifica uma diferenciação sob a direção do tratamento e a educação a tradução consiste no lugar de interpretação do analista que não parte de uma instância de governança, se assim fosse recairia a uma instância de poder. Na verdade a direção do tratamento alude não a uma posição de poder ou condução, e sim a um manejo conforme Lacan (1998 b) recomenda. O qual não se dirige sobre o paciente, mas sobre a transferência. Esta perpassa uma relação dual e imaginária, e se supõe sobre a relação do analista, mas nada mais é a relação do sujeito com o objeto e com o seu desejo.

Nessa construção, o mover discursivo do analista se promove pela linguagem a qual cinde o sujeito um deslocamento da significação para a escuta do significante, que sob o esteio do manejo se propicia pela via da interpretação. Esse lugar de saída da significação

para o significante também pode operar sobre o fazer do acompanhante. Se a princípio a criança é falada pelo entorno escolar, tipificada por via de um diagnóstico, ou seja, de um discurso especialista, a posteriori pelo mover discursivo do acompanhante, aos poucos à criança pode ir ganhado um lugar singular no discurso escolar (SPAGNUOLO, 2017 b).

No início do tratamento o paciente chega à busca de respostas sobre seu sofrimento, que se mobilizam no deslizar dos significantes do próprio sujeito. Este é o convite que o analista dirige ao analisante sustentado pelo desejo do analista. O método terapêutico da psicanálise trata de não estabelecer significação as queixas presentes nos ditos do paciente. Caso a resposta frente às queixas se deem por via de uma significação, esta atuação residiria em uma evitação, em um aparato entre o sujeito sua divisão.

Para o analisando se implicar com o deslizar dos seus próprios significantes, é necessário a manutenção do laço analítico. De algum modo a promessa inicial da análise, a qual consiste em alguém responder ao seu sofrimento, deve se manter. Essa suposição deve ter continuidade e sua subsistência só ganha chances de ser mantida por meio da transferência. O manejo desta não é posta sobre o analisante, bem menos recai sobre ele o lugar de manter o discurso analítico. Conforme Laurent (1999, p. 9)

Sem dúvida, o analista há de saber, pela sua própria prática, que qualquer identificação permite o desencadeamento dessas paixões narcísicas e deve ser capaz de silenciá-las. Mas isso é só a primeira parte de seu trabalho; a segunda é remeter o grupo social em questão às suas verdadeiras tarefas [...]

Em semelhança ao dispositivo analítico, um acompanhante terapêutico escolar que opera por via do discurso analítico, o qual consegue se esvaziar a ponto de se colocar como causa de desejo, não trará aos educadores um lugar de significação à criança “estranha”. Na verdade este propiciará aos significantes circunscritos sobre o “estranho” no discurso escolar, possam circular, e os significantes ali obscurecidos possam vir à tona, todavia não completamente. Nessa medida, o lugar da interpretação do analista e a direção do tratamento, podem ser revisitados, com as devidas proporções por via da práxis do ATE, a partir de uma psicanálise aplicada.

O contexto escolar ao receber a criança que não demanda ao conhecimento pedagógico um saber, se percebe atônita à sua impotência em ensiná-la. Por esta angústia, se deposita sobre o acompanhante uma suposição inicial: a de tamponar as estranhezas do aluno “estranho” e de responder aos pontos de falta que esta criança inaugura ao contexto escolar, sobre sua performance educativa. Ora, essas suposições podem se relacionar a uma relação

transferencial inicial da instituição escolar para com o acompanhante. Assim como não recai sobre o paciente o lugar de manutenção do discurso analítico, novamente esta responsabilidade não estará ao lado da escola, mas sim do ATE. O manejo da transferência institucional está sobre a responsabilidade do acompanhante terapêutico escolar, desta suposição.

A promessa mantida de que sua práxis trará significações às estranhezas da criança com embaraços constitutivos sobrepõe ao saber pedagógico, não deve ser necessariamente negado ou rejeitado. Na verdade, o ATE por se fazer no lugar do entre, necessita permear o discurso escolar com certas “respostas” ao que a escola lhe submete como sua função. Entretanto logo que sejam “meias respostas”, como efeito semblante de um saber inicial, sem o descarte de perguntas a como educam aquela criança. E, por conseguinte que a própria escola encontre meios de sustentar suas próprias respostas.

Ao referir “meias respostas”, significa indicar que o ATE operará no encontro da criança e a demanda pedagógica depositada sobre ela, sem perder de vista a emergência subjetiva do *infans*. A articulação será em escutar os seus gestos e interesses como linguagem, e devolvê-la ao contexto escolar, como forma de traduzi-las em aproximações a demanda escolar. Contudo, vale destacar estas aproximações, as quais não significam que a criança responderá a tudo que lhe é dirigido em exatidão ao aluno idealizado pela escola, e sim sob o rastreio de um desejo ainda inconsistente, tomado em uma formulação de aposta por parte do ATE (MELÃO, 2008).

O ATE ressalta a escola a “fala” da criança acompanhada, em (des)encontros com a fala do discurso escolar (propiciar aprendizagens). O ATE pode operar no lugar da interpretação (operar em prol do desejo do sujeito) devolvendo a ambos os desencontros deste “falatório”. Assim, o lugar de práxis do ATE, advertido pelo não sabido que povoa o inconsciente, não se ocupa por trazer significações aplacadoras do ponto enigmático que se atualiza na inclusão escolar de crianças com embaraços constitutivos. Pois se ainda assim fizesse, a cada significação, mais estranhezas seriam atualizadas no espaço escolar, e mais impotências de ensino se abreviariam, as quais seriam, por sua vez, colocadas sobre o jugo do ATE (JERUSALINSKY, 2016 b).

Nessa medida, ao acompanhante embrenha-se em trazer significações às incógnitas surgidas na escolarização de crianças com impasses em sua estruturação subjetiva, operaria sobre um discurso distinto ao do analista. Este teria conexões ao discurso universitário, pois seria um saber teórico que o faria ATE e não uma conformação entre sua singularidade, o saber e sua disposição em sustentar o desejo do sujeito acompanhado.

Porém um ATE movido por um saber especializado, um saber teórico intervém a partir de uma terapêutica em que o seu dizer sobrepõe ao dizer da criança e do professor. O lugar do eu se sobrepõe ao lugar do analisando na escuta. Portanto se colocar implica uma perda das condições que formulariam seu fazer por meio da subjetividade, mas um acompanhamento marcado pelo cientificismo. A práxis psicanalítica ao escutar o sujeito do inconsciente perscruta o Real, e diferentemente do discurso científico busca descrever o Real por via de saberes teóricos, essa práxis leva em conta à subjetividade.

Se aqui neste estudo há uma aposta que se abrevia, é refletir que o discurso da psicanálise oferta fortes pinceladas na prática do acompanhamento terapêutico escolar, e certamente sua prática não é exercida a partir de uma psicanálise, tal qual cita Miller (2017). O ATE em uma posição de analisante civilizado, fomenta o deslizar de significantes daqueles que por certo ocupam o lugar de educar, através da oportunidade de serem escutados, inclui escutar efeitos daquela “estranha” criança sobre o discurso de maestria, e as tensões demarcadas por estes efeitos.

Para a emergência dos giros discursivos necessários na inclusão escolar, capazes de proporcionar a criança uma demarcação social de aluno, as questões precisam emergir. Tão logo a partir dos furos educativos se produzem mobilizações e se estas se desatam por via da associação livre, há um envelopamento aos pontos de falta, uma passagem do Simbólico sobre o Real que por vezes o *infans* revela sobre a formação escolar. A práxis psicanalítica antevê o que emerge como “estranhezas” como referência a uma verdade do sujeito, a algo que existe, onde sempre um resto não é possível de ser simbolizado.

### 3.3 Os discursos na cena escolar: a posição discursiva do “entre”

Nessa construção reflexiva ao lugar do ATE embebido pela psicanálise no campo educativo, em referência a Fink (1998) a psicanálise se depara com outros discursos, por justamente não se referir como um discurso essencial e unívoco. De modo que o lugar discursivo do ATE nos contextos escolares igualmente se referirá como um discurso dentre os demais. Não se trata de indicar o discurso do acompanhante um complemento àquilo que a escola não sustenta ou até como único discurso possível ao operar sobre processos escolares de crianças com impasses na estruturação subjetiva.

Não se deve esperar da escola, uma prática semelhante ao que se constitui na análise. Caso assim seja, a modulação que demarca o lugar social da escola se perderia. Desse modo nem o discurso do ATE é puramente do analista, e nem mesmo o discurso do ATE operará

apenas pelos pressupostos pedagógicos, renegando os aspectos subjetivos que contempla em seu fazer (SPAGNUOLO, 2017 a).

Assim, o ATE opera em aproximações aos demais discursos, como um analisante civilizado termo disposto por Miller (2017), ao assumir o terapêutico e em escutar os discursos que permeiam o lugar discursivo da criança acompanhada, por reconhecê-los como estruturas de linguagem. O discurso do ATE se coloca na escolarização de crianças com embarços constitutivos, muito mais como efeito de uma prática discursiva da psicanálise quando esta se lança ao social, do que propriamente um discurso em resposta às impossibilidades discursivas que a escola se depara ao incluir o “estranho”.

Acrescido a condição do acompanhante de escutar os demais discursos, há algo que importa ser dito: Sua posição discursiva remonta a escuta, mas não significa que possa operar em semelhança aos demais discursos que conformam a linguagem nos processos escolares de crianças no autismo e psicose. Ao se diferenciar discursivamente, não significa dizer que o discurso do ATE deve compor em si o lugar unívoco nos processos de inclusão escolar, como se a psicanálise fosse o único saber que pudesse “palpitar” sobre as trajetórias escolares de crianças na condição de *infans*.

É importante trazer possibilidades de leituras discursivas ao lugar de inserção do acompanhante nos contextos escolares que atua. Assim, ao se antever os discursos que entremeiam a escola, ao recapitularmos Lacan (1992), este delimita o discurso histórico como capaz de mobilizar as produções no campo da ciência. Se a escola tornou-se um lugar cultural de transmissão do conhecimento, esta também promulga questionar o mestre, como via de obtenção de sentido. Assim sendo, os efeitos da linguagem sobre a escola trariam um lugar onde os questionamentos e indagações seriam bem vindos, posição discursiva semelhante ao discurso histórico.

Porém, Lacan (1992) delimita sobre a ciência sua comparação ao discurso histórico, à contemporaneidade revela sobre esta delimitação, releituras. Novos operadores de leitura recebem inclusive contribuições da própria sociologia e filosofia, sobre os descaminhos que a ciência se aventurou na contemporaneidade.

Lyotard (1991) em sua obra “O Pós-Moderno”, relaciona a ciência como uma linguagem, a qual recebeu modulações quando se inscreve em uma sociedade informacional. O saber científico é um discurso, o qual sofre a incidência da era das informações, no que diz respeito ao seu compartilhamento, tornando-se alvo inclusive de competição mundial, onde os sujeitos reúnem-se em seu em torno a partir de relações desiguais. Modulações que demarcam uma relação estreita entre capital e razão do saber científico. O poder legitima a ciência pela

otimização das performances, como sendo operador desta lógica. A ciência produz melhorias para os meios de produção e o Estado que lhe financia, indica quais pesquisas avançarão de acordo com os interesses de acúmulo do mesmo capital que as propicia.

Há na contemporaneidade uma atualização discursiva da ciência. Sobre aquelas que se mobilizam sobre o fazer científico, Lacan (2003) indica que estes aparecem no lugar de “cão de guarda”, visto ocuparem o lugar de produção dessa ciência. A qual deveria ser munida pelos pontos de enigma que o discurso histórico as muniria e não como a formulação que o discurso universitário em uma injunção que subjuga o sujeito ao saber, em que sua divisão é velada.

Por via da leitura dos discursos e a realidade contemporânea da educação escolar, Martinho (2002) indica perceber que a escola (em semelhança a ciência que a promulga) tem se dirigido ao sujeito estruturalmente nos discursos do mestre e universitário. Em compartilhamento ao entre desses dois discursos, Lerner (2013) contribui ao dizer “que o ensinar é o que constitui a marca do discurso universitário, enquanto que o ato de educar ordena-se tal como o discurso do mestre” (2013, p.70)

Ao trazer esta delimitação se amplia o discurso do mestre sendo o campo educativo efeito deste discurso, por configurar-se como uma instituição, esta dirige aos sujeitos a ordem e igualmente sustenta sua continuidade à sua existência. O que inclui neste discurso relações mediada pelo poder, haja vista as relações escolares não são simétricas. A existência de hierarquias deposita no aluno um lugar de correspondência e prevê constituir um espaço educativo: Alunos educados! Educados como? Por via de um saber teórico, sendo este um saber sem uma enunciação que contemple o sujeito em sua falta e que o interpela no lugar de reprodução ao saber que o submetem. Reprodução que opera uma destituição subjetiva, solicitante de um sujeito em uma posição de objeto ao que lhe demandam (MARTINHO, 2002).

Por estas modulações, se lê na escola, o discurso universitário sustenta o sujeito como objeto do saber e subtrai sua divisão. No entanto quando este se encontra com o discurso do analista há pontos de estranheza. O discurso do analista ao trazer o saber como um saber não sabido, no encontro entre o discurso universitário e do analista se demarca um desencontro. Lacan (2003) inclusive indica que o discurso universitário horroriza a práxis psicanalítica.

Sobre esse horror, retomo a difícil tarefa que se abriga sobre o fazer do ATE. Este horror se constitui quando o saber pedagógico não consegue sustentar que o aluno se rebele a uma posição de submissão ao conhecimento, ou aos conteúdos pedagógicos. Logo se depõem como pertinentes ao seu desenvolvimento cognitivo, sem lidar com o subjetivo que implica o

lugar constitutivo do seu aluno.

Há um discurso que sustenta o professor, o discurso do mestre. O professor neste discurso é a própria lei, opera no sentido de antever o saber absoluto por via das produções dos seus alunos. Mas este discurso se sustenta, em uma releitura, no caso, no discurso universitário. Isso porque o saber se mostra no lugar do agente, pois o que se aventura sobre o lugar de ensino é a possibilidade de tudo poder ser ensinado, tudo é passível de ser ensinado, sem nenhum resto (ORNELLAS, 2011). Martinho (2002, p.155) expõe o lugar discursivo do professor e indica que

Não pretendo que educadores respondam do lugar de agente (*a*) do discurso do analista, lugar de semblante. Faz-se necessário que, inseridos em uma instituição, os professores respondam do lugar de *agente* dos discursos do mestre e do universitário. Contudo espera-se que estejam advertidos do impossível para todo ser falante, o que permite que não se esquivem quando tiverem de confrontar seus alunos com regras e limites.

Talvez este lugar de advertência necessário ao professor especialmente na escolarização do “estranho”, tenha no ATE uma chance desta preciosa advertência chegar ao professor, demarcando ao aluno um lugar particular em sua trajetória escolar. Um particular que não perca em si as ofertas que uma instituição educativa pode oferecer a constituição subjetiva da criança no autismo ou psicose.

Nessa perspectiva dos efeitos do discurso universitário sobre escola é possível uma associação à citação de Lacan (2003, p.301) em que “o saber serve de agente, convergindo com nossa formulação e por se revelar como ensino. O ensino é saber que é descaracterizado, em suma, pelo lugar de onde ele impera”.

O que caracterizaria um sujeito embotado na posição de ensinar, é aquele que se submete a um saber não inscrito por sua subjetividade, mas que ocupa o lugar de produção. De modo que este embotamento propicia um professor e não um sujeito professor. Em semelhança ao quarto de giro que se estabelece entre o discurso de mestre e o discurso universitário.

Isso porque o saber que se aventura não é um saber do sujeito, e se justapõe ao professor aparecendo discursivamente no lugar de produção. O lugar singular daquele que ocupa esta posição é encoberto e recalcado. O mestre neste discurso é submetido em buscar um saber, que não se entrecruza com o saber de si mesmo, sustentando-se apenas por um

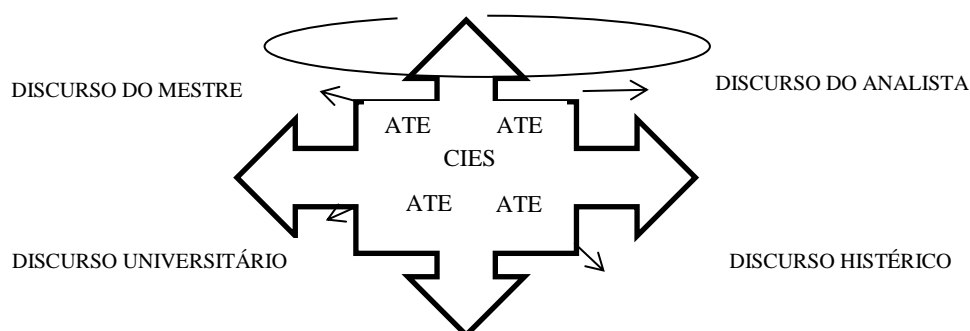
saber nomeadamente científico, externo.

A ilusão pedagógica respaldada no tecnicismo didático revela-se no professor que se este for capacitado não irá se deparar com faltas em seu processo de ensinar (LAJONQUIERE,2009). Ao advir ao espaço escolar à criança que não dispõe curiosidades as suas ofertas de ensino remete subjetivamente ao lugar do professor abalos as cristalizações que o saber pedagógico lhe dispõe. Por via deste abalo ao lugar do professor-mestre, há tentativas de abrigar o aluno “estranho” ao saber científico/pedagógico, mas a cada tentativa de abrigá-lo um resto se apresenta, e algo se desabriga. (MATINHO, 2002).

Lacan (2003) reformula o professor como aquele que sempre operará como sujeito barrado, ou seja, que ocupa o lugar daquele que ensina não sem antes ofertar aquilo que este sujeito-professor refez frente o saber. Perante esta formulação o autor acrescenta “o professor se produz no nível do sujeito, tal qual como o articulamos com o significante que o representa para outro significante” (LACAN, 2003p. 305).

Por via da escuta presente nas intervenções educativas do ATE, os educadores envolvidos naquela trajetória escolar podem ganhar meios de sustentarem frente a esta mesma criança um lugar de escuta e um saber tecido nesta posição de “escutante e escutador” daquela criança que advêm no não sentido. A escuta que o ATE propõe aos sujeitos da escola, promove ou pode promover uma circulação de significantes, conforme a singularidade e possibilidades dos educadores pode volver um lugar em direção ao entre lugares em seus estilos educativos. Nessa operação, o processo de se fazer porta voz do “estranho” pode permitir ao professor falar e repensar seu lugar na trajetória escolar do aluno, bem como novas relações educativas.

Ao referir uma leitura discursiva sobre o processo de escolarização do “estranho”, ao trio que se estabelece em alguns desses processos escolares, qual lugar discursivo que o ATE pode operar? Novamente se atualiza como resposta a uma psicanálise aplicada. O entre que o ATE retoma refere uma posição discursiva movida por uma dialética, oras uma (ação educativa) oras outra (ação terapêutica marcada pelo lugar discursivo do analista). As operações discursivas do ATE não estão postas para um domínio, nem mesmo para fechar uma questão. Na verdade sua posição serve para abrilhantar o que surge como questão, em dar a ela destaque. Neste sentido é possível desenhar sua posição:

**Figura 4:** Mover discursivo do ATE

Fonte: produção da autora

Ao traçar a imagem gráfica acima, revela-se o lugar do entre que o acompanhante terapêutico escolar (ATE) pode assumir frente os discursos que constituem a escola como efeito da linguagem. Nessa medida, o ATE tem por tarefa escutar as estruturas que efetuam um dizer sobre a criança que acompanha. Esta sigla representada pelas letras CIES (criança com impasses na estruturação subjetiva) refere o sujeito que se revela sob as relações escolares como enigma, e que faz questão aos S1 (significantes mestres) que povoam o discurso escolar.

O mover discursivo intencionado por um acompanhante posicionado a partir de um semblante ao “analisante civilizado”, é representado pela linha em espiral, intercortada, sem início e fim. O falar livremente é mobilizado pelos furos aos saberes escolares, dirigido a um saber singularizado e ao que insurge na relação do campo educativo com a inclusão escolar.

Em continuidade as possíveis leituras discursivas, há na imagem gráfica representativa do mover discursivo do acompanhante terapêutico escolar, os quatro discursos, que com o terapêutico (discurso do analista), circulam nas relações educativas sob efeito da linguagem. Kupfer (2007) nos diz que, eleva a educação a concepção de um discurso social, onde a psicanálise em sua posição discursiva, pode dialogar com ela nas escolas. Conforme a autora há contrapontos e oposições sobre a concepção de sujeito dos dois discursos: o sujeito pedagógico (educação) e o sujeito do inconsciente (psicanálise). Sob estas diferenças, é possível pensar que perante uma oposição, há algo da psicanálise a se assentar sobre a educação (Kupfer, 2007).

Ou seja, a posição da psicanálise não é passiva em seu processo de escuta ao intervir sobre a escola. Justamente por essa razão o acompanhante aparece dentro da cruz de malta<sup>9</sup> (a qual se revela como o próprio campo educativo escolar) em quatro posições. Isso porque ao demarcar uma psicanálise aplicada, está põe-se em movimento, visto a demanda e as

<sup>9</sup> Figura geométrica que consiste de duas linhas ou barras perpendiculares um ao outro, dividindo uma ou duas linhas no meio.

articulações possíveis a serem reveladas a posição discursiva do acompanhante terapêutico escolar. Não só a demanda demarca esse entre lugares, como ainda é movida por uma causa de desejo, homóloga em certa medida a posição do analista. De modo que a psicanálise ao dialogar com a educação, já efetua em si novidades sobre este campo discursivo.

Esses discursos imersos sobre a intervenção do ATE, é possível realizar um exercício, construído a partir da matemática Lacaniana, sobre as estruturas basilares que efetua e são efetuadas pelo sujeito. Vale ressaltar que quando se aposta na escuta, esta se exerce como uma tática presente na direção do tratamento presente na práxis do acompanhamento terapêutico escolar, para uma práxis fincada na psicanálise como uma prática de análise do discurso, como postula Dunker, Milán-Ramos e Paulón (2016). Em acréscimo sobre essa consideração, há de se levar em conta à própria posição discursiva do acompanhante terapêutico escolar. Este chega à escola, como uma promessa, que é possível incluir aquele que subjetivamente está fora do laço social.

Enquanto exercício, a respeito da inclusão escolar e acompanhamento terapêutico escolar, são possíveis algumas construções. A primeira se refere ao discurso do mestre, este que se originou a partir da história de Hegel, a relação estabelecida entre o mestre/amo e o escravo refere-se a uma apropriação do saber. Sobre o escravo se resguarda uma produção de saber, não necessariamente um saber inconsciente, mas sim um saber fazer. Produção que é ocasionada pela relação de poder que o Mestre estabelece com o escravo, visto que o amo pouco toma a responsabilidade para si e demanda ao escravo que este possua funções, uma delas educar (Souza, 2003).

No discurso do mestre, o S1 aponta o lugar de direção de que as coisas andem rápido. No campo educativo a trajetória escolar do aluno com impasses constitutivos, tem no saber teórico o ordenamento discursivo. Enquanto que ao escravo ocupado pelo (S2), o campo do saber ocupa-se pelo saber pedagógico, onde a partir dele e seus recursos, pudesse emergir um saber fazer. Ao rapto do senhor ao seu saber, que passa a pertencê-lo tanto o saber fazer como gozo incide como seu privilégio (Souza, 2003). No entanto, a verdade da singularidade é buscada em sua supressão, por via de uma normatização, porém o singular persiste.

Lacan (1992) remonta o significante mestre no lugar de dominância desse discurso e que aparece de maneira imperativa. Como Lacan anuncia ser o sujeito ferrado pela linguagem, frente a ela não haveria escapatória, quando S1 se dirige ao S2, a linguagem se revela tanto quanto lei, como por demanda. O significante mestre parte em busca de outros significantes que possam construir um saber em semelhança ao que a linguagem dirige na constituição do sujeito.

O saber que aparece neste discurso se distingue de um saber inconsciente, se trata de um saber fazer tecido pelo escravo em um saber que ascende como meio de extração e exploração. Por sua imposição, o que se ressalta neste discurso não é apenas o saber, mas a instância de poder no laço social que este discurso estabelece frente o Real (SOUZA, 2003).

A fala marcada por esse discurso, refere mais ao efeito que sobrepõe ao outro o que implica uma injunção sobre o outro, porém o que o mestre desconhece é que é impossível aglutinar para si, em sua totalidade, o saber-fazer constituído pelo escravo, a fala se direciona para arregimentar a instância de poder fundante neste discurso. Este desconhecimento se constitui justamente porque o mestre vela sua condição de castrado, ao tempo que o sujeito dividido aparece no lugar da verdade, que tem o seu desejo encoberto, visto sua posição acenar uma verdade oculta, dessa maneira o sujeito (\$) recai em uma perda radical, sobre si mesmo e seu desejo (SOUZA, 2003).

Esse lugar de perda se constitui justamente pela interferência do Real sobre a linguagem, que neste discurso se apresenta no lugar de produção, visto o que Lacan (1992) associa não apenas a perda, mas a própria noção de mais valia, que em seus termos se intitula como mais de goza, a qual implica uma repetição que o sujeito resiste em abrir mão. Conforme Wainstzein (2001 p.29) “para o sujeito essa repetição é o meio por onde se ordena o gozo, é o meio de gozo”. E que se a lógica discursiva refere a uma instância de poder, o que o movimento é na verdade uma apreensão total desse gozo, mas recai a tentativas (repetição), mas que nunca se consolidam.

No discurso do mestre, o sujeito dividido no lugar de verdade resvala em dizer que o sujeito é unívoco, sem que se depare com a divisão do sujeito. Toma o sujeito como inteiro não como efeito da linguagem. Porém Lacan (1992) diferencia o desejo pelo saber para apreensão do saber, ao que relega no discurso histérico o desejo de saber. O que de fato o mestre deseja é que as coisas andem, sem que haja um compromisso com o saber. Ainda sobre o lugar do sujeito dividido (\$) no lugar da verdade indica que o há um ocultamento do desejo e por sua vez da própria castração do amo, de maneira que este apenas se depara com a verdade de forma incompleta.

No entanto, o campo discursivo na educação formula, por sua posição instituída, a demarcação de um laço com o social. Conforme Kupfer( 2007), a escola pode oferecer mais do que a chance de aprender, implicitamente oferta leis que regem o simbólico dos sujeitos que circulam no social. É justamente por velar o singular, que o próprio campo educativo desconhece o que contém em si e extrapola a mera condição do ensinoaprendizagem. Para além dos efeitos terapêuticos que a escola oferece há também através deste acompanhamento,

um convite a uma nova produção de saber sobre o que é uma criança escolar e uma construção a partir de uma aprendizagem singularizada

Em passagem para o exercício entre os discursos, destaco o discurso universitário. Nanclares (2001) indica que o saber que se verte neste discurso em uma relação entre o saber e o educar. Neste discurso a compreensão é que o outro refere alguém a ser educado, mas que essa tentativa não se realiza por completo, por sobrar um resto nesta tarefa.

Em continuidade no discurso universitário, em um movimento contrário ao dos ponteiros, a partir do discurso do mestre, a nova junção de letrinhas suscita o S2 no lugar de agente. Lugar ocupado pelo saber pedagógico sistematizado, que se reúne em um conhecimento sem que o saber inconsciente ganhe guarida, em nome de uma sistematização que possa minimizar os efeitos do Real.

Sobre o lugar de produção aparece o objeto a, que Lacan (1992) denomina como o a-estudado, este que representa o próprio sujeito da ciência que oferta sua própria pele. Para estar neste lugar de alguma maneira precisa se desvestir dos seus traços singulares, em nome de um autor, sem que necessariamente perscrute a verdade, mas sim o sentido. O efeito deste discurso sobre o sujeito resulta no que Lacan (1992, p.166) adverte a “pretensão insensata, de ter como produzir um ser pensante, um sujeito. Como sujeito, em sua produção, de maneira alguma poderia se perceber por um só instante como senhor do saber”. Lacan (1992) ao referir esse pensamento traz como prerrogativa que o sujeito do significante, nada tem que ver com o sujeito do conhecimento, ao se colar ao lugar do sentido, a tentativa se dirige em apaziguar os efeitos do Real.

Neste discurso, os sujeitos que imersos nesta relação discursiva são destituídos do lugar subjetivo segundo Lacan (1992, p.175) “a situação universitária, é extremamente tentador colar-se a ele, ali, fica-se preso”. Ao que Lacan indica ser o atual movimento da ciência, que frente o impossível, quer torna-lo apreensível por via do saber mais, de uma apreensão teórica a prova do real.

Nesta colagem, o que aparece são resoluções, procedimentos, recursos didáticos e métodos pedagógicos que querem subjugar a subjetividade da criança a ser inclusa, como se esta pudesse ser submetida a um saber completo e partilhar do que lhe foi idealizado como ser educativo. O que esse discurso produz é a própria impotência que uma inclusão a priori do sujeito pode resultar. O que é velado nesse discurso é a consideração que o saber pedagógico tem inconsistências, este é estabelecido a priori, distante das relações educativas que se estabelecem no em torno da inclusão escolar.

Sobre este discurso, assenta o que Bastos (2001, p.48) cita por uma ilusão, que é

concepção que haveria a necessidade de uma formação, de certa forma técnica, que instrumentalizasse professores a atuarem na inclusão de crianças no autismo e psicose, visto ser necessário ter a mão um saber especializado, a priori capaz de controlar as estranhezas que os alunos enigmáticos desvelam sobre a escola. O que por não dispor deste saber científico, promove em alguns professores um lugar de negação, de reconhecimento de que não está pronto, o que possivelmente poderá se perceber impossibilitado de ocupar seu lugar de educador, frente o aluno-enigma.

Em continuidade ao exercício, no discurso da histórica se dá pela própria posição subjetiva que a criança com impasses na estruturação subjetiva dirige ao saber escolar. No discurso Histórico o sujeito se apresenta como agente. No preâmbulo deste estudo, no lugar do agente há a própria posição subjetiva do *Infans* dispondo de sua divisão subjetiva, de maneira que coloca em questão o significante mestre (outro), neste caso, o próprio ensino. Ao trazer sua questão subjetiva, o que o discurso histórico permeia é uma convocação ao mestre, o posiciona no lugar de quem poderia lhe ofertar respostas. Este lugar de suposição permeia a possibilidade de um trabalho terapêutico, porque se dispõe para o estabelecimento da transferência em que a fala movimenta e legitima este trabalho (Souza, 2003). Enquanto o discurso tenta velar a verdade, é o próprio furo ao ensino que a torna presente, tendo por possível produção o saber singularizado

Para Flesler (2001), o bojo do discurso histórico se dirige na construção de uma demanda, de maneira que a direção do dizer colocada em seu interior pode renomeá-lo na condição de um discurso analisante. Embora o sujeito nessa posição discursiva formule uma questão ao mestre para resolução de sua divisão, ainda assim o sujeito posicionado neste discurso eclipse o Real visto haver uma verdade sobre seu sofrimento, esta aparecerá em parte, ou seja, uma impotência se evidencia de maneira que o desejo de saber continua presente. O saber perscrutado por este discurso refere-se ao saber inconsciente, a este respeito Souza (2003) indica que este saber se refere ao enigma do sujeito, e não um saber factual daquele que se abrevia como necessária às ciências.

Nesta representação, a posição da criança na condição subjetiva de *Infans*, é um discurso demarcado por uma insatisfação, e desloca sobre o lugar de quem ensina marcas de falta, pois a posição subjetiva deste aluno demarca impossibilidade de se submeter ao que o ensino pode lhe ofertar: Que aprenda! Mas por demarcar uma queixa, sobre essa “insubmissão” do aluno a condição de aprendiz, algo novo pode surgir, como construção daqueles que se percebem no abalo ao lugar de quem ensina. Que podem partir para uma construção de um estilo educativo próprio, propiciado pela construção de um saber

singularizado por aqueles que se ocupam da trajetória escolar do *infans*. Mobilizações tais que se incidem sobre o que se pode dominar “uma verdadeira inclusão” visto que Bastos (2001 p. 48) expõe “inclusão da criança psicótica na escola regular deve ser pensada caso a caso e, para ser viável, precisa contar com a parceria daqueles que trabalham no ambiente escolar, sobretudo, a professora.”

Mas para tal (des)construção, este discurso não será movido por uma escuta que enalteça o lugar singular dos processos educativos. Um discurso que por ter por agente a causa do desejo, propicia um saber cuja eficácia reside na possibilidade de fazer questões e não em dar respostas (ORNELLAS, 2011). Posição discursiva que pode ou não ser sustentada pelo lugar do ATE, a intervir em processos de escolarização de crianças que se deparam em um tempo lógico por ser constituído, a partir do discurso do analista.

A este discurso se remete um efeito de fala, que não dicotomiza o saber e verdade. Apoiado em Amigo (2001), este discurso toma o Real distintamente aos demais discursos, por lançar mão de dominá-lo, mas sim de permear ao sujeito outros modos e rotações para lidar com o Real (outros modos de gozo) o que também demarca o lugar do desejo do sujeito como proeminente neste discurso. Na trajetória de sujeitos com impasses subjetivos na escola, o discurso analista pode ter a falta a ser como agente, dirigido aos significantes dos sujeitos que se ocupam desta trajetória escolar, incluindo o dizer do próprio acompanhado. Como verdade, é a inclusão escolar singularizada, que por mais que se busque não será tocada por completo, tendo por produção a implicação subjetiva dos sujeitos: educadores, ATE e do que for possível enquanto enlace por parte do sujeito acompanhado.

Lacan (1992) inclusive indica que o lugar do discurso do analista necessariamente precisa afasta-se de uma posição de dominância, muito embora demarque um lugar sedutor e escorregadio. Porém caso se estabeleça a dominação (seja do outro, do sujeito e do próprio Real), descaracterizaria o próprio discurso do analista, em uma rotação contrária que expressaria o discurso do mestre. Esta posição de consistência do Real, e os efeitos que este promove sobre o sujeito, não serão veladas, mas reafirmadas. A impossibilidade enquanto efeito do Real, não se acomoda em rechaça-la, nem de transpô-lo neste discurso do analista.

O lugar do agente neste discurso é ocupado pelo objeto a, lugar que este não é exatamente tomado por um sujeito e sim apossado por uma função: causa de desejo. Assim Lacan (1992, p.112) anuncia que “no discurso do analista, o próprio mandamento é o objeto a causa do desejo que o analista se oferece como ponto de mira para essa operação insensata, uma psicanálise na medida em que ela vereda pelos rastros do desejo de saber.”

Essa função assinalada pelo objeto a, se remete ao esvaziamento, em uma condição

que não é o analista que dá de si, mas se faz semblante, sem que necessariamente passe por si mesmo o lugar de ofertar esta consistência. Ele possui um saber que não é trazido como um lugar de respostas, é uma posição de semblante que serve para que no livre falar do sujeito, se depreenda uma leitura, uma interpretação. Assim sendo, o analista não configura o saber, mas sim coloca-se como sujeito suposto saber. Lacan (1992) refere melhor a essa função do analista ao indicar que este vem no ato analítico como falta a ser que ele onde nada do ente do analista é ofertado. O que de fato se estabelece são interrogações sobre a origem da linguagem e seus efeitos sobre o sujeito. Em concordância Souza (2003, p.129) refere que o analista demarca sua função ao “interrogar seu desejo e fazer cada vez uma outra leitura disso que se realiza em ato, como formação do inconsciente”

Nessa direção, mirando sobre o lugar do outro, este aparece neste discurso, com sua divisão, como não todo como lugar do trabalho, em consonância a interrogação do sujeito sobre sua própria divisão, sobre seu desejo, em formações sobre o saber inconsciente. Este representado pelo S1 aparece no lugar de produção, será fruto de implicação com este saber de maneira em que “dito de outra forma, tudo o que se pode saber numa análise não se escreve no real, mas funciona no registro da verdade” (SOUZA, 2003 p.131). E nesta concordância (AMIGO, 2001) formula que neste discurso o S1 se apresenta em um outro estilo diferente dos demais discursos, visto que o significante mestre, por estar abaixo da barra revela uma perda, não só uma produção.

No discurso analista, o saber aparece no lugar de verdade, que se exerce como uma interpretação que pode cercear ao sujeito uma relação mais operativa com o saber. No lugar da verdade, o saber aparece no lugar de verdade que implica um semi-dizer. O que resulta que neste discurso a busca pelo sentido não se exerce, mas sim ao que Lacan (1992) formula que a experiência analítica é no seu íntimo uma experiência do sujeito, e que este não passará em sua história na condição de puro sentido, assim a verdade para psicanálise se refere a constituição do sujeito e a posição de cada um de seus analisantes.

Assim, o acompanhante terapêutico escolar, ao adentrar a escola, e nela construir operadores de leitura aos discursos que sustentam tal instituição, bem como sua própria posição discursiva precisa assim considerar que sua contribuição é posicionar-se como ser e não como ente, como um “morto” em “falta a ser” (LACAN, 1998 b). Tão logo ao não ofertar a palavra aos pontos velados por cada discurso, propicia possibilidades discursivas tanto sobre os educadores, pares, família e o próprio sujeito-aluno acompanhado. O ATE pode movimentar-se em uma implicação subjetiva por via da arte de escutar o dizer escolar e da criança que acompanha.

O exercício do acompanhante no rastreamento da subjetivação, pode ser tecida em se fazer escrivão, de forma a atestar sobre as produções linguageiras da criança, bem como sobre seu modo de operar o corpo, seus silêncios, sua recusa, como mensagens endereçadas. Mensagens que ganham endereço em articulação a demanda educativa escolar e a demanda subjetiva do aluno. As quais só recebem escritura por via de uma escuta que antecipa um sujeito ainda inconsistente, tomada pela função do desejo do analista de que o acompanhante possa operar minimamente no tempo escolar que será de modo similar endereçada para o que desponta ao discurso escolar. (KUPFER e PETRI, 2000)

Há, sobre o acompanhante, um tempo de suposição de saber, seja pela professora, pela família ou minimamente pela própria criança. Contudo, se o seu percurso inicial é esse, o posterior é ir se retirando desse lugar, se fazendo invisível, oportunizando que outros saberes cheguem à criança, em especial, do próprio professor. Muito embora a trajetória escolar de crianças com impasses estruturais sejam marcadas por posições de resistência de alguns professores, por não se sentirem preparados para tal demanda (AVERSA e COUTINHO, 2005).

A ética da psicanálise, na inclusão escolar, opera em enaltecer a fala e a escuta, tomando a instituição escolar ordenada por linguagem. (KUPFER, 2007) Uma escola disposta a atravessar pelo simbólico o mal estar presente em sua relação com o aluno-enigma pode ter mais condições de escutá-lo. Essa escuta marca sobre a educação a seguinte consigna: de criança a criança, de professora a professora, de escola a escola, não há uma medida comum. Se deparar com um a um é preciso, pois cada criança crava um lugar no seu ambiente escolar. A escola, por sua vez, marca cada criança também de um lugar incomum. Pensar o singular talvez seja o registro mais efetivo que a ética psicanalítica pode ofertar para uma escola em processos inclusivos.

## ATO IV

### A TRAPEZISTA-PESQUISADORA ESCUTA O ENTRE

Por via das questões mobilizadoras desta pesquisa, tracei um caminho metodológico que vislumbrou um delineamento investigativo e as concepções sobre os dispositivos de pesquisa aqui talhados, para a escuta dos sujeitos participantes deste estudo. Para tanto, a proposta investigativa fundamenta-se na pesquisa qualitativa, pois Chizzotti (2006) indica ainda que esta proporciona a análise de forma criteriosa, particularizada sobre os significados atribuídos ao fenômeno estudado. A pesquisa calçou-se pela complementaridade entre técnicas de pesquisa, ainda mais em estudos qualitativos como aponta Creswell (2010).

O autor denomina por “técnicas”, mas neste estudo nomeio por dispositivos, por entender este termo mais ajustado a uma pesquisa fincada na psicanálise e educação. A qual tem em vista tocar os efeitos que emergem de sua singular posição discursiva no campo educativo. O estudo aproximou-se a partir da psicanálise aplicada, por via da experiência clínica em extensão, em espaços e/ou instituições, subsidiada pela presença de uma demanda terapêutica que não necessariamente evocaria apenas as figuras do analista e paciente. Ao assumir essa aproximação e ao desbravar o estudo por via da escuta ao singular, há uma posição marcada pela heterogeneidade, pelo particular, mesmo em contextos coletivos a exemplo da escola, onde o homogêneo está posto a princípio.

A pesquisa ao trazer o singular, não remete diretamente à experiência clínica e nem mesmo sua reprodução e seus efeitos. Quanto a esta posição Calazans e Serpa, (2010 p.90), ressaltam “essas outras maneiras podem ser terapêuticas, mas de modo algum são clínicas” e ocorre uma dialética, dito de outra maneira, ora se sobrevaloriza o singular ora as relações sociais, mas sem abrir mão do que é criterioso a uma psicanálise, o inconsciente enquanto estruturante da linguagem. Dessa forma, a articulação de uma pesquisa em psicanálise deve aventurar, conforme a preposição de Nogueira (2004 p.88) onde “inconsciente não é um objeto, é uma hipótese de trabalho - que se mostra muito útil”.

Dito de outra forma, ao permear o sujeito inconsciente em uma pesquisa, partindo do inconsciente enquanto hipótese assume-se uma posição que faz torções ao próprio campo da ciência. Visto que, ao partir de uma concepção do sujeito subdeterminado pela linguagem, o seu falar traz antecipações a um saber não sabido. No seu deslizar entre falas e silêncios, o sujeito participa do estudo a partir da sua condição de sujeito dividido. É sobre o esteio dessa divisão, com efeito, que a pesquisa em psicanálise indubitavelmente não se dirige em

representatividade ou em generalizações. Ao contrário, permeia o campo científico, em um bordejamento ao fazer científico, sem submeter o sujeito e seus achados a argumentos com parâmetros apenas científicos. Estudos em psicanálise e educação partem do subjetivo no encontro a prescrições do método científico.

Significa assumir que tanto o participante quanto a pesquisadora são talhados por via da linguagem, a qual os determina e possivelmente os marca em posições distintas, ou seja, em posições singulares, não reeditáveis. A saber, um estudo em que o inconsciente incide como hipótese de trabalho, aborda o lugar da pesquisa a partir do um a um.

Ao tratar de um estudo no esteio da psicanálise, torna-se oportuno indicar que se revela um método subsidiado pela prática clínica, a qual engenha em si um lugar privilegiado à linguagem. Sobre essa prerrogativa, não está implícito dizer sobre o sujeito subdeterminações dispostas entre consciente e inconsciente, mas sim uma sintaxe em dissemelhança entre as leis que regem o consciente e inconsciente. Em que se resguarda uma desarticulação entre fala e desejo, visto ser o sujeito marcado por uma divisão (LACAN, 1993).

Conforme Garcia Rosa (2009) essa divisão a partir de Lacan significa distinguir a linguagem consciente e inconsciente, assim como significado de significante. De outra maneira, significa dizer que o inconsciente não resulta na ausência da consciência, mas afirma-se que as leis regentes destes lugares psíquicos são distinguíveis e não resultam em uma separação tão bem demarcada, haja vista que os atos falhos, sonhos e chistes revelam-se a partir do inconsciente. Contudo emergem na consciência, sem ser possível realizar uma compartimentalização entre ambos. Igualmente, não significa aspirar conforme a prática clínica psicanalítica propiciar que o inconsciente emergja por via da consciência.

A psicanálise, conforme Leitão e Mendes (2018), ao afirmar ser o inconsciente tecido por linguagem, não o demarca como uma dimensão substancial, ou marcada anatomicamente no sujeito. De fato, a psicanálise refere por inconsciente à incidência da fala, isto é, a efetuação entre o significante e significado por via da interpretação. Assim, o inconsciente consubstancia-se através das inscrições do campo simbólico, que tem no Outro o lugar de sua oferta (LACAN, 2003). Nessa direção, Souza (2003) indica que o sujeito ao falar, não permanece sob uma condição de vigilância sobre o que diz, especialmente porque a fala que este engata não refere literalidade à sua autoria, mas do que se deu em sua constituição.

Por assim se constituir, o analista se dispõe através da atenção flutuante, onde o lugar singular daquele que é escutado se transpõe como principal técnica, somada ao lugar de transferência para que o sujeito se disponha através da associação livre. Convidar o paciente a

extrapolar as buscas por questões lógicas no falar e embrenhar ainda pelo não sentido, distanciando-se de determinações, é o convite para o analista. Porém, ainda que transpareça o ascender do inconsciente não é tão livre assim (LEITÃO E MENDES, 2018).

O acesso ao inconsciente nem está ao lado do analista, nem mesmo daquele que se enoda pelo livre falar. O inconsciente é povoado por representações, e para que estas possam transparecer, possam sair da palavra vazia ainda que dirigidas a um lugar de sentido é necessário embrenhar-se novamente pelo caminho da palavra. Com a ressalva que o sentido não se dará completamente, a despeito de ser o inconsciente o lugar marcado pela prática do analista. (LEITÃO E MENDES, 2018).

Por essa tessitura presente neste estudo me coloquei na posição escutante onde a palavra possui notoriedade, o estudo ocorreu por via da pesquisa intervenção, a qual conquista delimitações marcadas pela psicanálise e o método clínico. A qual não incide em um estudo onde a devolutiva incide como resposta aos achados propiciados pela própria pesquisa. Assim, dito de outra forma, a pesquisa intervenção revela o lugar do “surpreendido”, ou seja, o sujeito ao falar por via de mobilizações da escuta e do desejo do pesquisador tem possibilidades de se reinventar, mesmo por via das suas repetições, novas posições frente o mal estar que lhe acomete. Pois, ao falar, movimentos podem ser engatados, em expansão ao dizer do próprio sujeito sobre si (FERREIRA, 2018).

Nessa mesma direção, Miranda (2010) toca a pesquisa intervenção em uma construção de abertura de brechas, por via do livre falar, das experiências e fazeres dos sujeitos escutados. Em semelhança a como me aventurei nesta pesquisa, ao escutar acompanhantes terapêuticos escolares e suas posições discursivas frente o fazer embrenhado nas instituições educativas.

O atravessamento ao campo educativo, por uma inspiração do método clínico sobre processos educativos, tais como o acompanhamento terapêutico escolar de crianças com embarços constitutivos, não retira o lugar acadêmico que sustenta a pesquisa. Ao contrário, ressaltar os processos inconscientes que já estão enodados ao campo educativo, pode promover por via do estudo “lentes de aumento” ao que corriqueiramente é levado sem muita notoriedade, tanto nas relações educativas ou por pesquisas em educação, como se a fala pudesse tudo comunicar e como se os processos educativos fossem experienciados em uma mesma posição. Ou seja, esta pesquisa optou por ressaltar que o fazer educativo efetua uma posição singular, a qual não se reedita de um para um, e que mirar estudos sobre o que não se reedita no campo educativo, pode trazer contornos e olhares que propiciem que sobre a educação há lugares inéditos, não replicáveis que ofertam extensão sobre o pensamento a

educação e o que tange trajetórias tão particulares quanto de crianças em sofrimento psíquico no espaço escolar.

Ao Considerar a psicanálise e o que esta pode ofertar por via da experiência clínica através de pesquisas em educação, é considerar o estrutural e constituinte dos sujeitos: a fala. Sendo assim, este estudo não perde de vista seu interesse em contribuir com a educação, pois radicaliza a necessidade de ter sobre a fala uma importância incomensurável sobre as relações educativas. Mais ainda porque tomar como ponto de partida o livre falar rompe com a dicotomia entre o pesquisador e o sujeito participante, pois ambos estão submetidos à linguagem. Ainda por ressaltar que a pesquisa em educação implicará relações, de maneira que objeto e sujeito não recaem sob a égide da divisão, nem mesmo a dicotomia entre a pesquisa e a realidade.

Ainda que os dispositivos de pesquisa aqui utilizados remetam a dimensão do método clínico, este por sua vez assumiu uma posição de orientação e inspiração, sem que se atribua que os sujeitos aqui escutados tenham adentrado em uma condição de analisantes, mas sim por entender que estes dispositivos trazem importantes contribuições para a escuta, e por meio dela sobre a própria educação, quando se assume a linguagem como condição primaz, antes mesmo das delimitações científicas que incorporam um estudo acadêmico.

Deste modo, esta pesquisa aplaina sobre o “picadeiro” onde falas, vozes, silêncios, performances, o sentido e o não sentido se constituem enquanto espetáculo, ou seja, o que emerge mediante o efeito da linguagem no sujeito do inconsciente. Os holofotes do circo ao captarem em suas luzes o palhaço, sombreiam a plateia e os demais artistas circenses. Haja vista que o processo de compreendê-la se dá de forma fortuita, em um movimento de encontros e desencontros, de luzes e sombras, especialmente se estes miram o campo educativo e suas instituições.

#### 4.1 Lócus da pesquisa: Aparição do trapezista

Para descrição da educação inclusiva contemporânea e lugar de aparição do acompanhante terapêutico escolar, remonto alguns operadores de leitura acumulados por via da experiência no campo e leitura de alguns autores sobre este lugar:

-Novidades jurídicas trazem às escolas a obrigatoriedade de abrigarem trajetórias escolares marcadas por uma diversidade que era mantida fora do campo escolar;

- Professores que se deparam frente à obrigatoriedade jurídica a uma nova demanda pedagógica: sujeitos com impasses em sua estruturação subjetiva.
- Reinvenções de lugares na escola para contemplação de práticas inclusivas (profissional de apoio escolar, professor especializado, acompanhante terapêutico escolar, acompanhante pedagógico, mediador, auxiliar de desenvolvimento infantil)
- Psicopatologização da infância e iminência de operadores neurológicos e cognitivistas sobre a constituição da criança, chegam a escola como saberes especializados e com força explicativa sobre o que de início causa puro estranhamento, o aluno na condição de *infans*;
- Fragilidade da instituição escolar como lugar de transmissão cultural para assunção de uma educação permeada de utilitarismo de conteúdos escolares;
- Autoridade docente com embaraços ao se exercer;
- Idealizações sobre a inclusão escolar em confronto ao aluno idealizado para as instituições escolares;
- A escola se enoda em saberes exteriores (psicopedagogia, fonoaudiologia, neurologia, neuropsicologia) com diminuta disposição para a assunção de um estilo próprio na construção de práticas pedagógicas voltadas ao singular;
- Barreiras à circulação da palavra, mobilizada entre os sujeitos nos espaços escolares;

O lócus desta investigação não se permite ser em um lugar, mas em lugares, pois a presença do ATE não significa uma prerrogativa para a feitura da inclusão escolar, mas em alguns contextos escolares que convocam sua aparição e aceitam sua integração à equipe pedagógica. Desse modo, o lócus extrapola uma instituição escolar, pois onde emerge uma criança acompanhada terapêuticamente em sua escola, dá-se então um lugar de preferência deste estudo.

Assim, a partir destes operadores, a insurgência de um sujeito-acompanhante terapêutico escolar denota aderência ao contemporâneo, e para tal tempo, se dirige a escuta do subjetivo e ocupa o mais íntimo de uma escolarização de sujeitos com impasses na constituição subjetiva. Este estudo se faz atento ao contemporâneo às práticas inclusivas embebidas do terapêutico. A presença delas e a possível atenção à constituição subjetiva marca um fazer, logo que se ocupa da apreensão ao universo particular do aluno, sustentando

para este universo ganhar ancoragem no universo pedagógico. Dessa forma, seu fazer pode trazer torções ao discurso pedagógico e propiciar giros discursivos.

Conforme Ferreira (2018), o processo de pesquisa é um lugar historicizado e recai ao outro um lugar de saber. Portanto, há uma suposição de saber nesta pesquisa, de escutar um saber singular daqueles que têm suas experiências em processos singulares na educação contemporânea. Lacan (1992) formula sobre o desejo de saber diferenças com o próprio saber, pois este desejo é mais uma tentativa de tamponar a falta constituinte do sujeito. Enquanto o saber, este não é apreendido pelo sujeito completamente, embora o saber lhe sobrevenha de forma, ainda assim este permeará suas falas e formações discursivas.

Em semelhança a posição escolar sobre o ATE, a qual se estabelece na relação da escola sobre o acompanhante, este é tomado como respostas a difícil tarefa de educar àquele que estranha os rituais pedagógicos. O ATE ao adentrar em espaços educativos, pode fazer bom uso dessa suposição, em se fazer semblante de ser possuidor de um saber sobre aquele aluno. Essa suposição de saber, marcada com as devidas diferenças, são reacendidas, neste estudo onde o sujeito-ATE é novamente tomado no lugar de saber. Ao lhe dirigir a palavra, em uma aposta ao seu livre falar, presumo escutar possíveis produções formadas por um saber, um saber diferente de produção de conhecimento, que tampona faltas, mas sim de um desejo marcado pelas brechas que o lugar do entre terapêutico e pedagógico, por vezes permeiam.

Nessa direção, Mrech (1999) aponta uma diferença entre o que se intui entre saber e conhecimento para a psicanálise. Indica ao conhecimento uma crença que se sabe a partir do acesso a informações, enquanto o saber revela-se por via de uma trajetória pessoal. Ambos não são totais, mas sobre o saber se resguarda uma especificidade, pois refere-se a algo distinto ao coletivo, no social, tal qual o conhecimento. O saber se origina de passos singulares, de uma condição primaz, da incompletude, do não-todo. A produção de saber se faz distinta a totalidade, visto vazar o sentido, entretanto o sujeito sempre será convocado em se a ver com seu próprio enigma. Assim, aqui se investigou as posições discursivas assumidas pelo acompanhante terapêutico escolar no estilo que demarca sobre sua práxis em encontro a discursos que tanto podiam estabelecer aproximações como distanciamentos à sua posição.

#### 4.2 Sujeito participante

Neste picadeiro (campo educativo), apresenta-se o trapezista, enquanto metáfora presente neste estudo em correspondência à posição do acompanhante terapêutico escolar. A

figura do ATE refere uma criação contemporânea, resultante dos efeitos produzidos no contexto escolar, e as circunstâncias das equipes pedagógicas no lidar cotidiano com os desafios de implicarem uma prática pedagógica dirigida a alunos com posições subjetivas em que rituais pedagógicos não os alcançam. Estes não estabelecem com a aprendizagem um lugar de desejo. Desafios acentuados subsidiados por convocatórias a saberes especializados como forma de apoiá-los ou mesmo respondê-los em como educar estes alunos.

A psicanálise ao escutar a contemporaneidade (ou os efeitos do social sobre o sujeito), assumem novas posições frente os contextos onde o mal estar por vezes é abrigado. Nesta disposição, o acompanhamento terapêutico escolar quando remonta o terapêutico em uma circunscrição em pressupostos psicanalíticos, remonta uma escuta ao mal estar, pois ao assumir frente ao aluno uma posição que se ocupa do sujeito, permeia uma aposta que não necessariamente possui semelhança às expectativas escolares e/ou pedagógicas.

O acompanhante terapêutico escolar se dirige na mobilização de encontros entre educadores e o aluno *Infans*, por intermédio de falas e escuta, capazes de permearem este encontro pela circulação da palavra. Ao passo que esta figura aqui, o ATE, depreende-se das novidades desta aproximação entre psicanálise e educação que “deformam” o a priori destes dois campos de saber. Algo novo insurge a própria disponibilidade de escutar a educação e o deslizar de significantes (discurso) e sobre os efeitos que estes promulgam sobre os sujeitos envolvidos nos processos inclusivos. Nesse sentido, dou lugar especial àqueles que têm seu fazer exclusivo a esta tessitura: operar em (des)encontros entre *infans* e a escola contemporânea.

Ao retomar a delimitação do perfil do ATE, a partir da minha experiência profissional e do meu engajamento com esta práxis. O que desencadeou em um percurso na inclusão escolar propicia para o contato com acompanhantes terapêuticas escolares em algumas escolas na cidade de Salvador. Mediante estes enquadres, aludo o ATE como um sujeito que advém de campos de formação, em que a proeminência se refere aos campos da educação e psicologia. Assim, me importa neste estudo o campo de formação, embora não esteja colocada como critério exclusivo ao delimitar os sujeitos participantes.

Entre estes ATEs na escola, alguns são formados, outros recém-formados e há aqueles em processo de formação. Sua inserção por vezes parte de um enquadre profissional informal, a partir de contratos entre a família da criança e o acompanhante. É possível verificar uma resolução mista, onde os encargos com o profissional são assumidos entre escola e família. E em alguns casos, a escola se responsabiliza totalmente pela viabilização do ATE, seja enquanto estagiário ou mesmo um profissional. Outra forma possível de delimitá-lo são os

acompanhantes que mediante uma experiência de estágio ou a partir de grupos de extensão e de pesquisa, propiciam sua aparição na escola, como uma aposta a escolarização de sujeitos no autismo ou psicose infantil.

Diferentes autores lançam as ações que permeiam o fazer do acompanhante terapêutico escolar, este por vezes é referido como interlocutor, em outros momentos como porta voz da criança. Outra figura representativa da sua posição reflete-se em compará-lo a uma ponte entre a criança e sua escola como elo que estende uma possibilidade de encontro. O ATE do mesmo modo é citado figurando como tradutor e testemunha das produções da criança com impasses na sua estruturação subjetiva. Definição presente entre diferentes autores como Gavioli *et. al.* (2002), Assali *et. al.* (1999), Fráguas e Berlinck (2001) e Serrano (2006). Sobre estas, há uma verossimilhança, visto que caracterizam o fazer do acompanhante localizado sob o campo simbólico, mediante uma práxis fincada na linguagem. Ainda conforme Nascimento (2015) a autora atribui ao ATE “nesse sentido, pensamos e intervimos na direção da estruturação do sujeito para que o intercâmbio com o meio fosse possível, bem como as relações com os outros e a execução de determinadas atividades ou tarefas” (p.116).

Ainda referindo quantos os fazeres do ATE, há um realce a sua disponibilidade, sustentada através do corpo. Um corpo posto em cena do acompanhamento onde o espontâneo pode ser volvido através do brincar, servindo as fantasias que a criança pode situar na cena educativa (NASCIMENTO, DAZZANI E SILVA, 2015). O lugar brincante do ATE pode se dar inclusive em paralelo ao que ocorre nos tempos formais da rotina escolar. Segundo Jerusalinsky (2016 c) esta demarca enquanto “travessuras”, as quais podem ser dar entre a criança e ATE, além dos colegas em uma via em que o lugar do prazer não se perca no lugar de ações do acompanhante.

No percurso do acompanhamento terapêutico na escola, é possível que entre àqueles que se lançam sobre este fazer, o investimento na busca por um espaço de orientação e discussão de sua prática. Alguns a realizam com outro profissional mais experiente que já teve um percurso no próprio acompanhamento na escola ou tenha um passagens profissionais em instituições educativas. A supervisão se refere enquanto espaço para repensar a prática que se dá por via de um desejo do próprio acompanhante. Alguns recorrem a este espaço, outros prosseguem no acompanhamento sem promulgarem essa necessidade. No entanto, é comum que àqueles que estabelecem com a psicanálise uma relação próxima, utilizam com maior frequência o dispositivo da supervisão. Igualmente, como espaço de formação do analista, que a articulam ao estudo e análise pessoal.

A convocação de algumas escolas remete ao ATE o lugar de especialista, de maneira que tornar um espaço viabilizado para a escuta do que ocorre na práxis do ATE não é considerado, pois se pressupõe que este possui um saber a priori e não necessita ser revisitado ou que gire no encontro de outros saberes escolares. A assunção é ele ser possuidor de técnicas totalizantes, que não denotaria a necessidade da escuta da sua prática. Porém, ter espaços para que o acompanhante repense sua prática, dentro do espaço em que atua pode tornar a escola implicada com o processo escolar do aluno tomado por “estranho”. Há alguns ATEs que relatam a supervisão dentro do contexto escolar, um lugar de anunciar o estabelecido entre ele e o aluno, e entre este e sua instituição. O que por vezes é oportunizado por psicólogos escolares, profissionais presentes em algumas escolas e em alguns casos de inclusão escolar.

A partir de uma posição desejante, os mesmos foram convidados à pesquisa, a qual foi explanada através de uma conversa. Esta ocorreu em dois momentos, com dois grupos de acompanhantes terapêuticos escolares. A explanação da pesquisa consistiu na escuta das suas experiências como acompanhantes, referências às questões e objetivos deste estudo e rotas metodológicas, finalizando com um convite a participação. Só após o aceite assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Ademais remonto que a pesquisa tomou por critério, além do desejo, participantes que atuam ou atuaram como acompanhantes terapêuticos escolares, de maneira que dizer-se acompanhante terapêutico escolar não incide em um tempo presente, mas em um tempo que se desenrola em manifestação ao lugar de desejo e, com efeito, assume ao dizer-se acompanhante terapêutico escolar, um dizer-se dirigido a uma autorização de si mesmo. Visto o tempo aqui localizado da pesquisa não incidir mediante um tempo cronológico e sim lógico.

Para tornar o delineamento deste estudo mais compreensível, e melhor explicitar os caminhos metodológicos desta pesquisa, os descrevo abaixo através da tabela:

**Tabela 1:** Desenho do estudo referente à pesquisa intitulada: A escuta do acompanhante terapêutico escolar: Giros discursivos no picadeiro

<b>Rota Metodológica 1</b>	Escuta no Grupo
<b>Nº de sujeitos participantes</b>	9 sujeitos
<b>Rota Metodológica 2</b>	Entrevista Aberta
<b>Nº de sujeitos participantes</b>	6 sujeitos
<b>Rota Metodológica 1 e 2</b>	Escuta no Grupo e Entrevista Aberta
<b>Nº de sujeitos participantes</b>	3 sujeitos
<b>Total de sujeitos participantes do estudo</b>	15 sujeitos

Na escuta, a mesma ocorreu em um grupo de extensão, mobilizado por meio da uma supervisão orientada psicanaliticamente a acompanhantes terapêutico escolares. O grupo conta com nove participantes, duas estudantes do bacharelado interdisciplinar, dois estudantes de psicologia e três psicólogas. Entre as profissionais, duas possuíam a experiência no acompanhamento terapêutico escolar e uma com experiência na área de psicologia escolar. Uma destas psicólogas é a supervisora do grupo a qual assume por orientação teórica, a psicanálise com uma larga experiência no acompanhamento terapêutico de alunos com impasses subjetivos na instituição escolar.

Através da escuta coletiva, ainda assim dirigiam a supervisora o lugar de suposição de saber. Nessa posição, ao longo da escuta, ocorreram momentos de báscula entre a busca por respostas do seu fazer, respostas deslocadas de si mesmos, ou do sujeito acompanhado. Assim como em outros momentos, implicavam-se inclusive com a ausência de respostas, despontando um manejo terapêutico de determinadas situações em onde o discurso escolar lhes interpelou. Para cada sujeito, e sua organicidade frente à práxis que estavam constituindo, havia pontos marcados pelo falar ao grupo, mas ainda surgiam falas de um saber não sabido, marcadas singularmente em cada relato ali escutado. Dessa maneira, possibilitou-se a captura a posição singular dos sujeitos escutados, mesmo em um disposto de supervisão em grupo. Possibilidade revelada não por completo, mas através de silêncios, lapsos, atos falhos, repetições e pontos de falta.

A respeito das entrevistas abertas, foram seis sujeitos participantes, três psicólogos, dois estudantes de psicologia e um bacharel interdisciplinar em humanidades e estudante de psicologia. Foram três entrevistados do sexo feminino e três do sexo masculino na faixa etária de 20-35 anos. Todos os participantes da pesquisa são oriundos de universidades públicas do estado da Bahia. Os seis sujeitos participantes das entrevistas, atuaram como acompanhantes terapêuticos escolares, mas no momento da pesquisa já não permaneciam atuando na condição de ATEs, de maneira que a escuta aqui ofertada, se deu a posteriori do período do acompanhamento. É necessário ponderar que o distanciamento a prática, não referiu um critério estabelecido previamente a escolha dos sujeitos. De maneira que o material escutado, incidiu-se muito mais sobre aspectos subjetivos do que sobre uma realidade factível, mas sim através de relatos que referiram há um tempo a posteriori.

Cada sujeito trouxe em sua fala aspectos subjetivos de como o acompanhamento terapêutico escolar falou de si e que se distanciou. Para alguns sujeitos, ao deslizarem através da consigna “fale livremente” referiu de maneira singular como o acompanhamento encruzou

ou não com suas posições subjetivas. O convite para falar livremente neste estudo, a não utilização de questões prévias anteriormente ao encontro com os acompanhantes. A posição de escutá-los, sobre os moldes de uma pesquisa acadêmica os remontava a uma condição de sujeitos participantes da pesquisa, e não de pacientes, ainda que o “falar livre” remeta a escuta clínica. O livre falar foi uma aposta, uma orientação e um convite aos sujeitos participantes. A busca se inclinou em escutar os escutantes dos sujeitos com impasses constitutivos e o que acompanha-los no contexto escolar, lhes desencadeou ou não, questões e marcas singulares.

Justamente por remontar a pesquisa ao esteio da psicanálise aplicada, o falar livre foi percorrido igualmente por uma torção do setting terapêutico. Foi possível escutar a forma singular em que cada participante deslizava entre seus significantes ao rememorem suas experiências enquanto ATEs, que consistia na implicação subjetiva que cada sujeito sustentou no encontro discursivo que permeia a vivência escolar. Desse modo, o objetivo deste estudo sustentou-se para um alcance acadêmico, ainda que utilizando de dispositivos psicanalíticos, reconhecidamente marcados pela prática clínica psicanalítica, mas que neste estudo permearam um lugar fronteiro à submissão científica, e aos moldes de um estudo acadêmico sem perder de vista os efeitos que o livre falar desencadeia nos sujeitos que embrenham sobre este convite.

O que significa apontar que o manejo ao livre falar dos sujeitos estabeleceu uma flexibilidade suficiente para partir da experiência clínica e aplainar no campo educativo, como até mesmo em pesquisas acadêmicas, como na proposição desta pesquisa. De maneira que é importante ratificar que os sujeitos participantes não se tornaram pacientes, nem mesmo minha posição tornou-se de analista, embora algo de inspiração da experiência analítica tenha se apresentado em meu manejo enquanto pesquisadora. Em semelhança ao convite, visto que algo da prática clínica psicanalítica tenha ressoado enquanto semblante, à maneira e ao manejo em que os sujeitos participantes foram convidados ao estudo, incluindo afirmar que o livre falar foi indicado aos mesmos, desde o convite a pesquisa.

#### 4.3 Dispositivos para escuta

Ao permear a escuta como um lugar de abertura para o sujeito-ATE, operei na consideração de alguns pressupostos psicanalíticos sobre as falas dos sujeitos. Em uma escuta clínica permeada em inspiração à prática clínica em uma pesquisa, por meio de esquecimentos, lapsos, atos falhos e silêncios. Ao sustentar a posição de escuta, inclusive do que foi esquecido, é possível que efeitos terapêuticos tenham surgido durante a participação

dos sujeitos, especialmente durante a entrevista. Isso se deve a consideração sobre a fala a qual carrega um saber não sabido, visto se falar mais do que de fato o sujeito supõe. Por via da escuta, Ferreira (2018) afirma “há sim uma preocupação em “provocar a elaboração” abrir espaço de palavra, fazer falar, ajudar cada participante escutar o que se diz no dito, acolher, introduzir novas questões pertinentes ao tema de investigação” (p.145). O que reforça ainda mais o alcance do livre falar quando o sujeito reatualiza suas questões, no caso dos sujeitos aqui escutados, ao atravessamento de suas posições subjetivas e o fazer do ATE.

No momento de engate ao livre falar, a fala é desencadeada por um lugar vazio sustentado pelo analista, de maneira que a suposição de saber é posta na cena analítica e nessa condição algo de novo pode surgir por via da elaboração. A respeito da aposta depreendida sobre o novo (de novo), esta só é possível caso seja sustentada pela consigna do “ fale livremente.”<sup>10</sup> Uma reinvenção temporal do sujeito-ATE sobre seu fazer pôde despontar timidamente ou de forma proporcional a escuta que lhe foi concedida em conformidade que os limites de um estudo psicanalítico acadêmico sustenta, especialmente, acrescido ao que foi possível escutar sob os efeitos do real e a impossibilidade e própria posição discursiva, tanto minha, quanto dos sujeitos que foram escutados.

Diniz (2017) dá consistência a esta consideração posto que não haja uma bipartição de objeto e sujeito, nem mesmo entre a pesquisa e o pesquisador. Dito de outra maneira, na verdade há uma dialética, do que é possível se sustentar nas aproximações e distanciamentos que a pesquisa psicanalítica dispõe. Nesta pesquisa, o sujeito que me disponho a escutar não refere à condição de paciente, mas de participante. Porém, certamente, o seu aceite a pesquisa, não torna exequível tratar sua condição singular frente à linguagem de neutralizada.

Nesta apreensão a pesquisa em psicanálise faz torção, aos moldes da ciência, porque ao ter sobre a fala um lugar primacial, pressupõe-se que a neutralidade e generalizações propícias ao fazer acadêmico, não aparecem entre os seus achados. Mas o que não diminui a importância que a linguagem pode reverberar em pesquisas acadêmicas, pois traçar caminhos de fala em pesquisas, em especial de educação, traz a importância que a tessitura da fala pode propiciar quando esta é percebida em sua importância.

Colocadas essas considerações, irei discorrer sobre os dispositivos para a escuta e rota metodológica subsidiada por técnicas de pesquisa conhecidas, mas que ganham envelopamentos psicanalíticos que são: a escuta em grupo e entrevistas abertas. As quais foram tecidas por marcadores da psicanálise e utilizadas sob a égide de dispositivos para a

---

<sup>10</sup> Consigna esta que inaugurou a própria psicanálise e que remete que a linguagem posiciona o sujeito em uma sujeição.

escuta. Visto que, não é a técnica de pesquisa em si provocativa para desencadear a fala livre, mas sim o desejo do pesquisador inspirado pela posição do analista.

Neste estudo a metáfora do trapezista identicamente se aplica ao lugar do pesquisador (Trapezista/Pesquisador), pois, parte de uma dialética entre questões sobre o conhecimento e sustentação de uma pesquisa e uma posição desejante. O primeiro se refere ao tempo lógico, ao trabalhar sobre os tempos do sujeito em uma análise, Freud (1977 b) traz a resistência como àquela que permeia a repetição do paciente. De maneira que é por via da repetição que os tempos primitivos e vigentes da vida do sujeito aparecem na relação terapêutica. Isso porque se de início para o paciente o sintoma é velado e tomado pelo esquecimento, através de suas repetições no transcorrer do trabalho, o analista irá retorná-las propiciando ao paciente nomeá-las em vista tornar o sintoma vivaz para o sujeito e sua presença poderá propiciar ao sujeito por via do livre falar, o recordar.

Ainda Freud (1977 b) pondera que alguns analistas indicavam mesmo após adotar por via da transferência uma tática de localizar a repetição, ocorria por vezes o aumento das resistências, como se nenhum efeito se efetuasse sobre o sujeito. Nesse questionamento, Freud (1977b) traz uma chave a esta questão, ao pontuar que há de se considerar o tempo do sujeito e os efeitos da intervenção terapêutica sobre sua posição discursiva. “Deve-se dar ao paciente tempo para conhecer melhor esta resistência com a qual acabou de se familiarizar, para elaborá-la, para superá-la, pela continuação, em desafio a ela, do trabalho analítico segundo a regra fundamental da análise”. O reconhecimento estaria ao lado do que Freud (1977b) demarca por recordar, enquanto o esquecer se daria por via da repetição. A recordação seria este ponto de giro, entre aquilo que o sujeito não podia localizar por nomeá-lo pelo esquecimento (repetição) para localizá-lo em sua rede simbólica.

De acordo com Lacan (1998 d) o tempo lógico do sujeito conforma-se em três tempos, tempos estes que envolvem a prática psicanalítica, são eles: o instante de ver, tempo para compreender e momento para concluir, e que a lógica do sujeito não se caracteriza como espacial, mas temporal. Há algo de coletivo no tempo lógico do sujeito, pois, nessa lógica um está para o outro.

Sobre o instante de ver, não se dá com muita reflexão ou reciprocidade, é apenas o tempo de perceber o que está atrás do outro, apenas do que se pode ver de forma aparente, é tempo de deduzir. O tempo para compreender, consiste em formular uma hipótese entre o eu e o outro, uma suposição que abre lugar para saber de si, uma verdade de si mesmo, mas que se chega por via da presença do analista. No tempo de compreender, existe uma certeza antecipada, pois, a mesma não é passível de ser conferida, se não por sua própria ideia,

emergindo uma verdade, estando apenas ao lado do sujeito.

Embora a pesquisa não promova os três tempos como efeito sobre a fala do sujeito participante, ao utilizar pressupostos clínicos na pesquisa, algo de uma disruptura pode se colocar, justamente pela abertura que a escuta efetua sobre o sujeito participante da pesquisa. Aquilo que no enlace entre seus traços singulares e a práxis do fazer *ArTE*, algo pode distanciar-se de repetição e atuação, para uma inserção em seu campo simbólico em seu livre falar, em que um saber de si mesmo possa minimamente ter se constituído no tempo de escuta desta pesquisa.

Em retomada a Freud (1977b), este nomeia os efeitos de uma análise como parciais e esta variabilidade ocorre de maneira singular para cada sujeito cabendo ao analista se interrogar sobre o processo terapêutico a quem ofertou um trabalho por via da escuta. Conforme Vorcaro (2017), a posição do pesquisador atravessado pelo desejo do analista se dá em um semblante a suposição de saber, pois se este não a assume, a escuta não levará a uma psicanálise. Com estas considerações, e as tomando com as devidas proporções de uma pesquisa em psicanálise, o ato de ofertar uma escuta pode ou não trazer efeitos terapêuticos aos sujeitos participantes da pesquisa reconhecendo a variabilidade de sujeito a sujeito.

Conforme Freud (1977b) “os analistas são pessoas que aprenderam a praticar uma arte específica; a par disso, pode-se conceder-lhes que são seres humanos como quaisquer outros”. Nas devidas proporções, o ATE do mesmo modo aprende a praticar uma arte, ao mesmo passo que se apresenta com sua humanidade a escola, na relação com o sujeito acompanhado e entre os sujeitos educadores que compõem a trajetória escolar daquele aluno. Assim a escuta do Sujeito-ATE, se desdobra tanto sobre sua posição singular, como sobre os efeitos subjetivos que seu fazer arte lhe toca singularmente, ao se deparar com um discurso em encontro a outros. A escuta pode propiciar um efeito enquanto intervenção, não que se resguarde em uma temporalidade de antes e depois, mas que efetue sobre o sujeito mais uma forma de se dizer, que remeta na verdade sua posição subjetiva.

### 4.3.1 Escuta no grupo<sup>11</sup> e Entrevista Aberta

A rota metodológica utilizada neste estudo formulou-se entre a escuta no grupo e a entrevista aberta. Segundo Ferreira (2018), a pesquisa-intervenção se presentifica, pois frente ao dizer, há posições de aproximação e distanciamento, que talvez possam propiciar ao sujeito novas posições subjetivas sobre o dito. Ou seja, o que será dito se orientará sob a palavra do sujeito e não sob o saber do pesquisador, em que novas posições podem transparecer àquele que se submeteu a escuta. O que se sustenta na citação a seguir:

O ponto de partida será dado pelo pesquisador, mas importa nesse dispositivo considerar também a regra fundamental da psicanálise: a associação livre. Assim, não raro, a questão norteadora da entrevista vem embrulhada numa riqueza enorme de temas e situações. A associação livre é, portanto, aqui também, o que faz o enlace entre a psicanálise em extensão- a aplicação da psicanálise- e a psicanálise em intenção- a prática clínica. (FERREIRA, 2018, p.148)

É por meio desse dispositivo, a associação livre, que o sujeito ao deslizar sobre seus significantes pode trazer falas fincadas no não saber. Assim, além do estudo constituir-se na pesquisa-intervenção, ganha dimensões de uma psicanálise em extensão, com a devida proporção para uma pesquisa que se coloca atenta a uma experiência inconsciente. Nesta condição de ser uma pesquisa mobilizada pela escuta, e que aposta em efeitos sobre o dizer do sujeito, optou-se pela escuta em grupo e a entrevista aberta, como rotas propícias as falas dos sujeitos suscitados perante os dispositivos de escuta sustentados pela prática clínica psicanalítica (associação livre, tempo lógico, atenção flutuante e discurso). A respeito da primeira rota, a escuta foi ensejada em um grupo composto por nove participantes, dentre os quais, seis exerciam o acompanhamento terapêutico escolar no período da pesquisa.

O grupo era vinculado a uma universidade pública e os sujeitos participavam de atividades extensionistas na área de educação, ofertando a prática do acompanhamento

---

<sup>11</sup> A escuta em grupo se resguarda sobre os moldes do método clínico. O que precisa em si uma diferença a observação participante, técnica de pesquisa muito utilizada em pesquisas etnográficas. Não caracterizo esta pesquisa como etnográfica, pois conforme Lacan (1970 avesso) a própria psicanálise não tem como fazer ofertas as pesquisas etnográficas, pois sua inscrição não se refere a um cientificismo visto que a própria posição do discurso do analista relativiza a ciência. Conforme Geertz (1989) a pesquisa etnográfica, se faz com a imersão do pesquisador na realidade pesquisada, em uma aproximação que ofertará uma descrição do que apreendeu a partir dessa imersão. Ora, a pesquisa em psicanálise não é descritiva, pois o território que esta aplaina refere à subjetividade e verifica-se logo de saída algo da impossibilidade em apreendê-la. Há também na baila a posição do sujeito pesquisador, este que mobilizado pelo desejo do analista oferta uma escuta já advertido que não conseguirá apreender a realidade investigada, pois o saber que insurge sobre aquela escuta não se descreve, por se desdobrar sobre um saber inconsciente, que nem aparece todo ao sujeito da fala, nem mesmo ao que escuta, visto sobre a linguagem há o lugar do não dito. Assim minha aproximação não cingiu a partir de uma demanda, mas sim através de uma pergunta inicial: Posso escutá-los? Em uma busca mesmo pela escuta em grupo, priorizar o singular.

terapêutico escolar em duas escolas municipais de Salvador. Em uma supervisão coletiva os sujeitos traziam os relatos da semana de trabalho, para escuta e intervenção do grupo e da supervisora. Minha presença no grupo ocorreu semanalmente, estando presente durante todo o encontro de supervisão.

A dinâmica estabelecida era que cada acompanhante negociasse com os demais, tanto o tempo de fala, como quem falaria, visto que nem todos eram contemplados diretamente em todos os encontros de supervisão. Essa organização se sustenta sobre o argumento que quando um sujeito-ATE escuta a interação entre ATE e supervisora, ATE e grupo e ATE-ATE, algo dessa escuta reverbera sobre o sujeito-ATE e seus deslizamentos. Isso porque, alguma intervenção pode ser tomada sobre sua posição particular enquanto acompanhante, sem que diretamente tenha trazido seu relato, mas pelo oportuno ato de escutar.

Segundo Castanho (2016) essa dinâmica em grupos de supervisão promove oportunidades para sentir, escutar e pensar, ao passo que a junção entre a experiência individual como a própria experiência do grupo pode ofertar habilidades ao fazer do sujeito supervisionado. Outra estratégia presente no grupo, é que há um incentivo no acesso a leituras dos campos da inclusão escolar e acompanhamento terapêutico escolar, podendo em algum encontro ser trazida leituras singulares dos artigos e textos estudados. Assim como os incentivos a escrita aos relatos compartilhados com a supervisora e mais duas psicólogas, que assinalavam retornos também a partir da escrita.

A minha presença neste espaço formativo acena através da escuta em uma investigação sobre os processos subjetivos que se ressaltam na prática dos acompanhantes inseridos na educação contemporânea, especificamente, na escolarização de sujeitos com impasses constitutivos. Tal presença indicou de início a formulação de uma pergunta para posteriormente, através dessa escuta, pudesse emergir alguma demanda dos sujeitos. Minha posição não era silente durante os encontros, permeava dialeticamente uma presença enquanto pesquisadora e uma posição desejante de escutar os sujeitos.

Inicialmente, era mais observadora, visto que adentrava a um grupo com movimento próprio e com demandas que tinham na supervisão uma via de sustentação. Assim, a pergunta inicial de alguma maneira se reatualizava em cada encontro, mas o aceite igualmente se estabelecia. De maneira que esta posição por mim construída se sustentou ao lugar de depositário e ignorância em alternâncias entre o silêncio, perguntas, sinalizações, conjecturas, escansões as falas, ou até mesmo explicações sobre minha presença.

Conforme Lacan (1998 b), o analista que escuta o sujeito, cunha a direção do tratamento, mas não o paciente. Tomada às devidas proporções, este pressuposto sobre a

direção do tratamento em psicanálise tem em vista indicar que minha escuta não dirigiu ou desencadeou as falas grupais, mas sim a realização de escansões aos deslizamentos que ali transcorreram por via da linguagem. Assim, a minha escuta não se manteve apenas com posicionamentos silenciosos, mas ainda por falas movidas por um desejo da pesquisadora orientada sob a ética da psicanálise, sem perder de vista o sujeito e suas formações inconscientes.

Em Lacan (1998 b) a posição do analista se dá por via da interpretação colocada sobre o ato de escutar, podendo permear mais ainda o dizer. E sobre este dizer, demarco que os encontros não foram gravados por mim, de maneira que para apreensão do material coletado, desencadeei anotações posteriori a cada encontro e nomeei como diário de escuta, que consistiam em me aproximar as vicissitudes e emergências presentes nas realidades educacionais que os ATEs atuam. O que era propício através dos significantes que emergiam ao longo das falas, no entorno ao fazer do acompanhante, que ultrapassavam a referencialidade apenas à práxis, mas de igual realçava o singular. Confeccionei um diário de escuta este que não tinha por pressuposto, arraigar a realidade presenciada em um registro que capturava o dito em sua totalidade, mas sim, o processo de escrita ocorreu por via de uma atenção flutuante, exercida em um tempo posterior aos encontros. Nos registros não se evidenciam apenas os traços dos sujeitos que escutei, todavia, em meus rabiscos houve indícios de minhas formações inconscientes (esquecimentos, recordações, lapsos, rasuras).

Era de conhecimento do grupo a existência das anotações, as quais que não revelava os nomes, nem registros de cada palavra dita, mas sim as pistas que as falas do sujeitos-acompanhantes traziam sobre seus movimentos discursivos mobilizados pelas práxis. Através das pistas escutadas nos encontros, as assinalava com marcas delineadas nas falas dos sujeitos acompanhantes. Frases que faziam efeitos, intervenções sobre as falas, questionamentos, significantes, era o que mirava sobre minha escrita.

Ainda sobre estes significantes que se tornaram notas em meu diário, indico que por vezes remetiam ao mal-estar presente no constante movimento discursivo do sujeito-ATE ao intervir entre discursos, contudo, especialmente, escutar as formações do sujeito inconsciente, frente uma demanda de construção de um estilo enquanto acompanhante. Freud em seu texto “Sobre o Ensino da Psicanálise na Universidade” indica:

[...] Com efeito, a orientação teórica que lhe é imprescindível ele a obtém mediante o estudo da bibliografia respectiva e, mais concretamente, nas sessões científicas das associações psicanalíticas, assim como pelo contato pessoal com os membros mais antigos e experimentados das mesmas. Quanto a sua experiência prática, fora aquela adquirida através de sua

própria análise, poderá alcançá-la mediante tratamentos efetuados sob controle e guia dos psicanalistas mais reconhecido. (1974 p. 251)

Ao que refiro enquanto supervisão, é nessa colocação acima nomeada por Freud (1974) como o “contato pessoal com os membros mais antigos” e se refere ao tripé que baseia a formação do analista, ou seja, a supervisão alude à formação àqueles que aspiram operar por meio da psicanálise, em espaços clínicos ou o que chamaríamos de uma psicanálise em extensão, como é o caso do acompanhante terapêutico escolar. É importante indicar, que na prática de atendimento clínico em psicologia, em diferentes abordagens que a compõe, a prática de supervisão situa-se como um espaço que discute os casos clínicos e antes se antecipa como um marcador formativo e igualmente admite o supervisionando como sujeito do inconsciente.

Para tanto, a escuta tomou em si empréstimos da escuta clínica psicanalítica, mediante a noção da atenção flutuante, a qual consiste em escutar o sujeito sem pressuposições, nem mesmo em localizar na fala do paciente algo específico, mas estar atento à posição do sujeito frente à linguagem (FREUD, 2010). Porém, este conceito serviu como inspiração, pois também sofreu torções tendo em vista que a escuta exercida no par analista/analizando, difere a minha posição enquanto pesquisadora ao mesmo tempo baliza minha posição na pesquisa em psicanálise e educação.

Posto isso, demandas e complexidades sobre a experiência analítica contemporânea, apontaram novos cenários que alargaram as bordas de inserção da psicanálise, a exemplo à própria universidade, e a feitura de pesquisas em psicanálise. E o cenário que se desenrolou a esta pesquisa como opção de escuta, referiu-se a um grupo de supervisão. Castanho (2018) remonta os grupos como espaços oportunos para espaços de “emergência” psíquica, tomando também que a direção do discurso do analista, possa com sua interpretação permear emergências psíquicas. Na aposta de que a psicanálise pode enlaçar-se ao contexto de pesquisa, novas instâncias de escuta lhe foram possibilitadas.

Essa rota metodológica se apresentou profícua ao estudo, pela teia de falas que a mesma permeava, e para uma imersão intensa ao que tem se constituído na práxis dos acompanhantes terapêuticos escolares. Porém, ainda assim, frente ao material recolhido, averigui que consistia um mais a dizer e nessa perspectiva a segunda rota metodológica permearia algo nessa direção e propiciasse aprofundar os possíveis giros discursivos que permeiam o fazer do sujeito-ATE. Assim, optou-se pelas entrevistas como uma versão ampliada da escuta e dos dispositivos psicanalíticos, visto que o grupo de supervisão possuía

lugar de transmissão e ensino e consista ainda uma censura tendo em vista sua ocorrência entre pares.

A escolha pela entrevista aberta ocorreu por intermédio da escuta analítica em atentar-se a fala e idiossincrasias, bem como a teia de significantes do sujeito, o que dá mais clareagem aos discursos, objeto de estudo desta investigação. Ainda referente a esta técnica, este estudo tem a educação como um lugar de fala e de formações discursivas. Desse modo, a díade entrevistador x entrevistado partiu de uma perspectiva investigativa de fala e escuta (lugar de destaque neste dispositivo), através de um entrelaçamento entre estes dois sujeitos. Há um encontro entre significados e significantes que revelam o objeto. Mesmo com o manejo da entrevista, houveram ditos e não ditos em que necessitei realizar deslocamentos simbólicos para escutá-los (ORNELLAS, 2011).

Esta opção de entrevista conota um desprendimento do pesquisador a uma busca antecipada, o que subsidia esta procura é unicamente o desejo do pesquisador de escutar a singularidade, embora este desejo também seja marcado por questões da própria pesquisa. Nessa consideração, Ornellas (2011) define as entrevistas abertas, ao que nomeia em similitude com entrevistas não-estruturada ou em profundidade. A autora indica que:

É uma maneira de entrevista nomeada de aberta, posto que o sujeito fale conforme sua lógica. A fala do entrevistado se aproxima da regra da associação livre e a escuta do entrevistador busca a atenção flutuante. É um tipo de entrevista bastante utilizado em objetos enredados com a educação e a psicologia escolar (IBIDEM, p.63).

Assim as entrevistas ocorreram em consonância ao que destaca a autora, visto que os dispositivos utilizados em minha pesquisa, a partir da tessitura ofertada pela associação livre e atenção flutuante. Ter as entrevistas abertas em aderência às pesquisas em educação demonstra o quanto que o espaço de circulação da fala, em que o sentido e ainda o não sentido são faltantes na educação contemporânea e tornam a pesquisa mais pulsante por adentrarem de forma profunda as formações subjetivas daqueles que compõem os contextos escolares, ou mesmo aqueles que estão presentes, mas que não possuem em si um lugar tão bem definido, como no caso de acompanhantes terapêuticos escolares.

Assim, as entrevistas ocorreram com os sujeitos que manifestaram desejo em participar da pesquisa. Para tanto, inicialmente foi realizada uma roda de conversa, a qual ocorreu em dois momentos. Primeiro no grupo de supervisão, de maneira que o convite para as entrevistas foi franqueado e três deste primeiro grupo manifestaram o desejo de continuarem sendo escutados, mas nessa etapa seriam escutados individualmente. A segunda roda de conversa se deu com outros sujeitos, que foram contatados através da minha rede de

profissionais em contextos escolares, que atuei como acompanhante terapêutica escolar. Neste encontro, a pesquisa foi apresentada e o convite foi realizado.

Assim, no total foram seis entrevistados, três destes participaram do referido grupo de supervisão no mesmo período em que me aproximei através da escuta. Dos outros três participantes, dois também tiveram passagens no referido grupo de supervisão, porém em um período anterior a minha aproximação por meio da pesquisa. Entre os seis sujeitos, dois tiveram passagens enquanto ATEs apenas em escolas públicas, enquanto tiveram suas práticas franqueadas apenas em escolas privadas, e apenas uma participante tanto realizou acompanhamentos em escola pública quanto em privada. O tempo de atuação entre os sujeitos escutados, variou entre 6 meses à 3 anos.

É importante considerar, que a escuta aos sujeitos mobilizou-se ocorreu a partir de questões singulares, considerando a experiência singular dos mesmos, no encontro com vários discursos compõem ou levantam barreiras à linguagem e a própria intervenção terapêutica do ATE. Bem como, o que dessa experiência resvalou sobre o sujeito a quem ofertei uma escuta, a qual se deu na medida das questões que impulsionaram esta pesquisa, e que avançaram no sentido de acolhê-los na consideração de emergência de algum efeito. A possível emergência de um efeito, poderia ser em direção a uma implicação subjetiva, ou até mesmo por giros discursivos no próprio ato de dizer-se enquanto sujeito-ATE.

Ainda esta pesquisa não se aplaina em uma amostragem representativa do fenômeno aqui estudado, a consideração foi de olhar singularmente a cada participante, sem partir de generalizações. De maneira que a entrevista foi organizada a partir das próprias falas e dos objetivos da pesquisa, bem como da relação das falas com os quatro discursos lacanianos.

A aposta pelos discursos se apoia, visto que é possível mediante o modo de gozo frente ao laço social trazer uma análise sobre os processos civilizatórios e conflitos presentes na humanidade, a partir de uma leitura psicanalítica, e os discursos são para psicanálise estes modos de laço, e que trazem em seu lastro a tessitura da humanidade, a partir do sujeito inconsciente e sua posição discursiva frente ao outro (LERNER, 2013). Utilizar as entrevistas, pode ter permeado o que Lerner (2013) retoma, quando refere à possibilidade da psicanálise extrapolar a clínica do um, para uma clínica até sob efeito da linguagem que se modula de maneira específica frente o laço social, e aponta para outros cenários. Que aqui se apresenta como os espaços de fala que pesquisas em psicanálise podem ofertar aos sujeitos que compõem o campo educativo, como acompanhantes terapêuticos escolares.

Este estudo ao arranjar-se por meio de uma pesquisa em psicanálise e educação, refere-se a uma psicanálise aplicada. Sendo assim, as técnicas de pesquisa utilizadas

identicamente se circunscreveram neste enlace. Igualmente, a entrevista foi utilizada a fim de que se resguarde o singular, sendo este um traço que a psicanálise marca nos cenários que se insere. A mesma não deixará de ser aqui tomada a partir dos objetivos de pesquisa, a produção de conhecimento. Porém, ainda assim, os pressupostos que a marcaram se deram a partir de uma consigna psicanalítica: Fale livremente.

Vale destacar, que tanto na escuta no grupo como nas entrevistas abertas, as referências às instituições escolares e nomes de pessoas foram retiradas, alteradas ou mantidas de modo extremamente geral. É interessante ressaltar, que os sujeitos não tiveram seus nomes revelados, assim cada sujeito foi identificado a partir de uma letra maiúscula. A mesma incidiu enquanto escolha, através dos significantes emblemáticos as falas empreendidas através da atenção flutuante permeada na pesquisa de campo. A identificação por letras referiu-se a rota das entrevistas abertas, visto que a escuta no grupo foi permeada entre os participantes do grupo de supervisão, não havendo necessidade de identificá-los individualmente.

Ao todo foram realizados nove encontros o primeiro encontro se dirigiu ao primeiro contato e foi dada a consigna para a livre fala. Já o segundo encontro não partiu de uma demanda minha, se deu a partir da solicitação dos sujeitos. Isso como forma de estabelecer assim uma demanda inicial. Com os três sujeitos em que ocorreu apenas um encontro. Um indicou não querer a continuidade com mais encontros, e os outros dois demonstraram interesse na continuidade.

Porém, em ocasião da pandemia mundial, ocasionada em virtude do novo coronavírus, o Covid-19, decretou-se medidas de distanciamento social. Essa escuta poderá ser ofertada em outro momento, mesmo que esta se dê fora do tempo cronológico de fechamento deste estudo.

A duração dos encontros se deu de um para um, em uma variação de 40 à 60 minutos, em que o encerramento de cada encontro ocorreu por via de algum ponto de angústia, dúvida, ou mesmo de uma nova posição discursiva no deslizamento de significantes e sentidos dos sujeitos escutados. O desvelar por via da escuta, promulgou-se no enodamento empírico e teórico, considerando os saberes propiciados em inspiração ao método clínico.

#### 4.4 Análise do dito e do dizer

A partir das informações colhidas, sejam por gravações e/ou por escrita do que foi escutado, as mesmas foram apreendidas a partir de uma análise interpretativa, firmada pelos construtos da psicanálise e educação, da própria trama de falas, sentidos e não sentidos, a qual

não é passível de replicação de um sujeito participante para outro sujeito participante. Ainda a mesma terá por inspiração, a análise psicanalítica do discurso proposta por Dunker, Milán-Ramos e Paulón (2016), se arregimentam em enaltecer a fala dos participantes a vista do que se aproximou aos objetivos da pesquisa.

Ainda sobre a análise interpretativa, a investigação concebe o mal-estar que resvala sobre a escola contemporânea como uma formalização no discurso escolar ao aceitar a diversidade em virtude de uma lógica de produtividade que delinea uma única identidade de aluno. Este que responde aos seus estímulos, que adere de forma concisa às propostas pedagógicas, e de certa maneira uma criança desnuda de questões subjetivas que apontem para uma incompletude. Na verdade o aluno que a escola busca não assolapa furos ao ato pedagógico, de modo que ofertar aos que diferem dessa identidade performática parece não compensar, porque sua práxis não se firma para os que tecem caminhos enigmáticos com a linguagem, o que por sua vez se reatualiza na relação com o conhecimento.

Frente a esta trama, cada sujeito se alojará a partir do seu furo enquanto marca subjetiva. O que pode ser escutado entre o que é dito (enunciado) e o que se diz nas entrelinhas, que emerge na palavra com sombreamentos, com contradições ou com pouco sentido (enunciação). Nesta medida, enodando a teoria dos discursos e a análise desse estudo proposto, os discursos são entendidos enquanto giros visto não haver sobre eles uma estabilidade fixa que atesta modos de operar frente à verdade, de maneiras distintas. Isso porque, o mesmo se situa em uma cadeia simbólica, capaz de propiciar o sujeito dividido, este assim é marcado de uma perda fundante que é a do objeto a. Essas distinções são nomeadas como estruturas, onde uma delas desbota das demais que Lacan as indica sobre o desenho dos quatro discursos (LACAN 1992).

A respeito do que nomeio “maneiras distintas” circunscrevo como a singularidade, Ferreira (2018, p.142) diz que “o pesquisador se interessa pelo modo particular como cada sujeito entende a questão em jogo na investigação”. Nessa medida, o acompanhante terapêutico escolar, é sustentado como aquele que faz circular no contexto escolar a palavra sobre o sujeito que acompanha, e sobre ela, faz empréstimos simbólicos. Porém, ao dar a palavra para o próprio acompanhante, é possível então escutar os modos como este maneja os discursos que povoam sua prática, e as marcas deste manejo lhe sobrepõe em sua posição discursiva. A análise do discurso amplia a noção do texto, o que entrevê na relação entre o conceito e texto e a possibilidade de pensar as relações de poder e práxis. Em vias de situar a psicanálise na análise do discurso, a busca pelo conceito do conceito neste campo do saber inconsciente se faz necessário, partindo da compreensão que esta busca deve tomar por

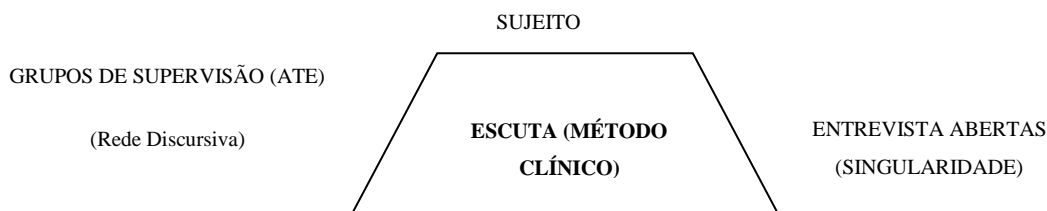
referência a própria psicanálise e sua experiência clínica (DUNKER, MILÁN-RAMOS E PAULÓN, 2016).

Lacan (1998 b) traz a psicanálise como fincada nas ciências da linguagem, ele aposta no estilo e na condição negativa, onde o conceito marca-se pela fala entremeada ao tempo de quem a dirige, geradora de formulações discursivas no entorno da verdade. Esta que na psicanálise é entendida por revelar-se mesmo que nunca completamente. Enquanto ciência da linguagem o discurso prevê-se no deslizar de significantes que o formulam. Ao tomar a linguagem como embrenhada investigativa, escolha que traz repercussões, pois se antevê a opacidade do sentido haja vista que o sujeito aparece onde o não saber desponta.

A epistemologia da psicanálise, e sua aparição enquanto campo de saber, se constitui na medida da experiência clínica e no manejo de textos e conceitos (DUNKER, MILÁN-RAMOS E PAULÓN, 2016). Prática que se tece de forma singularizada, pois ao citar “manejo” envolve-se um estilo incapaz de ser reeditado, por isso me aventurei em buscar na escuta de acompanhantes terapêuticas escolares marcas singulares que enodaram suas práticas. O discurso ganha dimensões marcadas pela experiência segundo a temporalidade da linguagem, o qual tenta ofertar contornos ao Real, ainda que se exerça pelo simbólico, haja vista que falar revela um pacto com o outro. “A noção de discurso em Lacan deve ser compreendida sempre como heterogeneidade, entre fala e língua entre significação e valor, entre enunciação e enunciado, entre dizer e dito” (DUNKER, MILÁN-RAMOS E PAULÓN, 2016 p. 147).

Assim, o estudo se constrói a partir da figura representativa construída graficamente a seguir:

**Figura 5:** Incursões Metodológicas da pesquisa



PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Fonte: Produção da autora

A representação gráfica delineada acima, por via do trapézio, tem em vista remeter ao movimento necessário que esta pesquisa se arregimenta: entre o pedagógico e terapêutico. Por assim se lançar, esta figura faz lembrar o trapezista circense, que ligado a uma barra, báculo de um lugar a outro, na busca de manter-se em equilíbrio. Assim, me coloco neste estudo, tal qual o trapezista, que firmado no enlaçamento entre a educação e a psicanálise, escutarei o mal-estar presente no acompanhamento terapêutico escolar de sujeitos com impasses constitutivos e os giros discursivos que se abreviam em suas posições discursivas. A qual se sustentará a partir de um processo de clareagem, alumiará pontos deixando outros na obscuridade. Desse modo, enquanto trapezista-pesquisadora, o palco das minhas inferências, diálogos teóricos e experiências serão as formações discursivas que se entremeiam a partir da inclusão escolar, e do encontro entre o terapêutico e pedagógico. Dessa maneira, seguem algumas notas que referem a importantes pressupostos para a feitura da análise interpretativa, inspirada pela análise psicanalítica de discursos (DUNKER, MILÁN-RAMOS e PAULÓN, 2016, PECHEUX, 1983, PARKER, 2005):

- Apreensão que o sujeito ao falar é servo da linguagem, e não o oposto desta definição;
- Os sujeitos acreditam ter os seus discursos passíveis de manejos, como se estes os determinassem, mas pelo contrário, os sujeitos servem de suportes para os discursos;
- As construções a posteriori da escuta, que se entremeia por formações escritas não revelam uma realidade factual de analista e analisando. Já apontam para uma terceira via, não possuindo um caráter descritivo;
- Essa escrita a posteriori, pode inclusive apontar ao que foi impossível de ser escutado no tempo cronológico de sua ocorrência;
- Lacan não fornece procedimentos para análise de discurso, mas pensar nos discursos por ele matematizados formula possibilidades que extrapolam o campo tradicional da psicanálise (clínica);
- A posição do analista de discurso, é sua interpretação, a qual não consiste em uma síntese das informações, mas sim sua variabilidade. De maneira que o material inconsciente escutado não seja forçado à conexões de sentido;
- A interpretação não é unívoca, de maneira que esta não deve vir a calar o próprio sujeito;
- O significante do sujeito não possui destinatário, mas este está para outro significante;

- Todo ato de fala está atado a um discurso;

## ATO V

### “SUPERVISÃO É VIDA”: A ESCUTA DISCURSIVA A POSTERIORI

“ Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”

Walter Benjamin

Ao retomar o que foi escutado por via do diário de escuta, os escritos retomaram a memória, reorganizaram as falas e implicaram na “reNOVAção” do que foi possível escutar, sem que pontos obscuros tenham sido encobertos. Ainda que fizesse pequenas intervenções, voltada ao exercício da atenção flutuante, o que subsidiava o encontro não era minha posição discursiva, mas sim a relação transferencial e conformação de um tempo lógico de cada sujeito, em repensar o que foi escutado em sua práxis através do dispositivo da supervisão.

Desse modo, me encontro ao tecer esta análise na assunção que no tempo da escuta em lócus houve impossibilidades a escuta, e neste tempo a posterior as mesmas subsistiram, mas algo mais pôde ser tocado, mesmo que dialeticamente, entre encontro e desencontro, tendo em vista que o material escutado tornou-se trechos escritos, os quais não foram descritivos, mas sim do possível a escuta, mediante marcações de significantes dos sujeitos. Haja vista, que segundo Dunker, Milán-Ramos e Paulón, (2016 p. 234) expõem que “a trama escrita do que poderá ter acontecido e do impossível de ter acontecido” é o que demarca este exercício propício pela análise discursiva neste momento desta pesquisa.

Sigo assim demarcando, momentos que transcorreram durante a escuta em grupo, com trechos que sobressaltaram a minha escuta e que se (des)encontraram com os objetivos desta pesquisa. Considero que a escuta de falas mobilizadas pela supervisão, impressão e construção de um estilo da práxis do acompanhamento terapêutico escolar subsidiaram parte do que foi colhido no grupo de supervisão. E, assim, inicio através das falas dos próprios sujeitos.

## 5.1 Supervisão falada: Entre o Ensino e o Saber

18 de abril de 2019

Leitura de um poema da supervisora, e sobre este poema, surge ser a supervisão um lugar de uma sombrinha, onde traduzo “a fresca em meio ao calor”. Sobre esta leitura, disparam desejos de novas leituras, acompanhantes indicam que seria bom ler artigos com mais experiências sobre o acompanhamento. O lugar do tempo/espaço da supervisão é repensado

16 de maio de 2019

A supervisora orienta que é necessário saber se é uma fantasia ou realidade, indicando a ATE adentrar nas histórias da Turma da Mônica, onde a ponte para acessá-las necessita passar pelas mesas.

05 de setembro de 2019

O início se apresenta por uma necessidade de fala de um ATE, que indica retrocessos do sujeito acompanhado, mas nesse enunciado refere-se como “desci a ladeira”. E a mesma faz um dito: **“Supervisão é vida”**. O retrocesso é elástico pela interpretação da supervisora.

A supervisão sendo falada no próprio espaço de escuta traz envelopamentos às experiências de acompanhantes terapêuticos escolares. Isso porque, especialmente, neste espaço, a escuta se dá a partir de uma vinculação institucional: a universidade. Este contexto melindra como um espaço pedagógico, pois há reflexões que sustentam a formação de uma postura necessária ao campo de atuação.

Assim, para uma supervisão que se guia pela psicanálise na universidade, não há expectativas em formar psicanalistas, como Lacan (1998 c) assinala, pois a supervisão a partir da universidade está no entre também, entre os discursos do universitário e do analista. Ainda em Lacan (1998) o saber está para além do ensino e apesar disso, o próprio ensino pode servir de barreira para a constituição deste saber, pois sua ocorrência não se dá por via do ensinar, mas do transmitir. Enquanto que o ensino tem em vista moldar, sem que necessariamente adentre as idiossincrasias dos seus formandos. Ainda, posto nas reuniões algo que ultrapassa o tempo factual dos encontros, um tempo que confere a posição subjetiva de cada acompanhante e sobre o tempo lógico que rege cada sujeito supervisionando, mesmo em uma situação de grupo. Por via do sofisma que o autor se apoia para constituir o conceito do tempo lógico, há inicialmente um desconhecimento. Posteriormente pode se verificar uma identificação com os pares, ocorrendo assim uma diferenciação (LACAN, 1998 d). Aquilo

que é trazido ao grupo, refere uma posição singular frente ao vivido, mas que se enlaça a experiência particular dos pares, especialmente, porque, o que impulsiona a fala na supervisão é o saber não sabido, visto estar exterior ao sentido e de um saber fazer prévio.

Em um dos encontros a supervisão é falada, e referida por um dos sujeitos em uma metáfora onde a supervisão é associada à figura da “sombriinha”. Ainda em outro momento, é falada através da frase “supervisão é vida”. Por sustentar um saber não sabido, prerrogativa central ao acompanhamento terapêutico escolar, visto que os efeitos do Real se dirigem sobre a práxis do acompanhante. Este que se depara com o lugar da impossibilidade, mas sem se confundir a mesma impossibilidade de educar a todos, esta é verificada no acompanhamento fincada em causar o desejo. Não é possível a todo tempo ter um saber capaz de suscitar o desejo, que no caso do acompanhamento incide sobre o aceite dos sujeitos educadores desejarem transmitir algo do campo educativo, ao aluno com impasse constitutivo. É na supervisão que o atravessamento a esta impossibilidade de sempre causar desejo ocorre pelo adentrar por via do simbólico a uma experiência do Real, tão presente nesta práxis.

Assim, o supervisor se resguardará em permear ao sujeito-acompanhante que se pergunte sobre os seus processos discursivos, com aberturas a sua posição sobre: saber do sujeito-acompanhado, saber da escola, saber teórico e bem como o saber de si mesmo (estilo). Mas, marcando sempre que haverá algo desse saber que escapará. Nesta derrisão, o lugar da falta chancela possibilidades para que o sujeito acompanhado se demarque singularmente, não como objeto que aplacará as angústias suscitadas pelo Real da trajetória escolar do aluno acompanhado, nem mesmo identificadas como objeto apaziguador das angústias que se revela em processos de inclusão.

03 de novembro de 2019

A ATE acredita que “se perdeu” e que ficaria “**super feliz**” se o aluno acompanhado permanecesse com as aquisições recentes em sua trajetória escolar (busca de contato na roda entre os pares, sinais corporais na hora de ir ao banheiro, realização de atividades pedagógicas e jogos que lhe são propostos). A supervisora faz escansões sobre seus significantes, e esta conjectura sobre si mesma, dizendo estar “**contaminada do pedagógico**”. Ainda a supervisora indica que há um caminho próprio do sujeito o qual não deve servir propriamente a expectativa pedagógica. Que a criança não pode servir de gozo a ATE como uma colagem ao que esta aposta ou a escola, mas um caminho próprio.

Na trajetória escolar de sujeitos com impasses subjetivos, a escola pode assinalar um lugar social que extrapola o que o tratamento terapêutico unicamente não pode fornecer. Este

lugar supõe ao sujeito com embaraço em se dispor ao laço, o lugar de aluno e incorpora marcas da cultura que se tornam provocativas de um enlace com o outro. De maneira que investir no aprender e propiciar que as curiosidades parciais sejam ampliadas, ganham vascão no espaço escolar, especialmente perante crianças. Por esta aposta, se extrapola a aposta pedagógica constituindo-se um ato educativo. Revela-se igualmente, uma aposta subjetiva que se constitui perante o ato educativo. Isto porque a realização de atividades pedagógicas, sem que se transmita algo das relações, mas em uma convocação somente cognitiva, não dão a criança um lugar propício para que o acúmulo e tradição cultural (KUPFER, 2007).

No trecho da supervisão em destaque, a acompanhante se percebe muito aproximada ao lugar pedagógico o que demarca através do significante “contaminada”. No acompanhamento terapêutico escolar a dominância por uma aposta pedagógica pode fazer barreira para que a aposta subjetiva se dirija na práxis do acompanhante, limitando a abrangência que pode se revelar terapêuticamente do que desponta sobre um ato educativo. As ações pedagógicas fazem parte do ato educativo, mas não necessariamente um ato pedagógico isolado constitui o ato educativo. É através do ato educativo, que há lugar para emergência de traços singulares e transmissão de marcas primordiais e a pressuposição de que aqueles que se organizam perante o educativo, podem suportar partilhar do laço que sustenta a coletividade presente na escola. Em um contexto escolar é pela via do aprender e do se relacionar, que o lugar de enlace entre o sujeito e sua escola pode revelar-se, e assim desvelar uma aposta a um sujeito que não só pode aprender conteúdos pedagógicos, como se relacionar com os pares, expressar emoções e sensações, fazer escolhas, se situar na linguagem para se representar.

Todavia, demarcar um fazer em que as apostas pedagógicas e subjetivas se revelem como necessárias e de forma mútua, solicita um manejo que nem sempre se sustenta em equilíbrio. Ocupar esse manejo registra no fazer dos acompanhantes, marcos importantes a serem transpostos em intervenções. Especialmente, porque o discurso do Mestre institui o escolar, não se orienta através de ações mobilizadas pelo desejo e que sustentem o lugar do sujeito. Ou seja, que torcem a produção do discurso do Mestre, assumir ações terapêuticas em um contexto em que o instituído perpassa pelo “aprenda” e não pelo aprender.

A sustentação de tornar proveitoso pela via terapêutica, o que se franqueia em uma trajetória escolar, por vezes torna a necessidade da escuta muito necessária, para que em nome do aprender, não se comprometa a posição do sujeito e se esvazie possibilidades de franqueia o terapêutico em processos educativos de sujeitos em embaraço constitutivo. Visto que por vezes a aposta pedagógica não se conjuga com tranquilidade a intervenções que sustentem a

emergência de um sujeito, pois sua intervenção difere discursivamente da posição que sustenta as intervenções terapêuticas.

Esse (des)encontro discursivo, torna a travessia do fazer do ATE ainda mais melindrosa, e por vezes recai a um mal estar à práxis do acompanhamento terapêutico escolar. O significante “contaminada” reforça essa condição melindrosa, em que apostar pelo aprender em uma direção que se aponte ao sujeito pode ter efeitos mais homogeneizantes do que singulares, caso o aprenda se sobreponha ao aprender. Ou seja, caso a injunção pedagógica assolape um perpassar pedagógico singularizado, que se invista no processo e não na performance essa sobreposição torna diminuta o terapêutico nas ações do ATE.

As ações do ATE se revelam justamente em aproveitar as ações que franqueiam o ato educativo, as tornando terapêuticas e associadas a possíveis marcas constituintes. Deslizar do ato pedagógico, para um ato educativo que se sustente em uma transmissão possível e convocativa ao laço social, não tem deslizamentos facilitados. Há algo que solicita bastante da escuta do acompanhante, de modo que a ocorrência desses deslizamentos não se faz sem rupturas, mas por intermédio de uma reinvenção do sujeito- ATE sobre o próprio fazer.

Há uma posição discursiva marcada pelo discurso universitário, em que Lerner (2013) cita como lugar de dominância que resvala em nome do saber (o S2 aparece como agente) um saber que coloca o outro em uma condição de objeto. Neste discurso o ensino aparece sem autoria do sujeito, mas sua divisão subjetiva aparece como produção a nível de um sintoma e não por via de uma historicização do sujeito. O saber que aparece nesse discurso é universalizante. Se a práxis do ATE partir do universal, as suas intervenções dirigidas para singularizar os passos do sujeito com impasses subjetivos ficam comprometidos. Pois, há pela objetividade outro operador discursivo que imprime sobre a práxis do acompanhante em que a posição do analista não se efetua como direção do tratamento.

No trecho a acompanhante revela que ficaria “super feliz” se os alcances do aluno tivessem sido sustentados ao longo da execução de sua práxis. Ao tempo em que se anuncia uma angústia, pois como respostas as expectativas pela continuidade das novas aquisições. O sujeito- acompanhado ofertou respostas diferentes e igualmente não satisfatórias ao saber empenhado enquanto práxis. Conforme Spagnuolo (2017 a), há implicações quando o acompanhamento terapêutico escolar difere em operar em prol da desconstrução de ideias universalizantes sobre o aluno. A construção na escola de pontos de falta ao saber exímio, legitimam por intermédio da hiância o falar do sujeito por si mesmo e esse ponto de furo não estará somente do lado escolar, mas também sobre o acompanhamento. Pois mesmo perante

apostas subjetivas que sustentam o acompanhamento, os efeitos do Real não serão minimizados.

Caso o ATE se responsabilize por um saber sobre a criança, um possível efeito pode emergir, que é resguardas a escola de lidar com o Real do incluir. Ainda, a demanda por saber do discurso escolar não se esgotará em convocar o saber do sujeito-ATE. A ponto de a equipe pedagógica organizar-se por meio deste saber exteriorizado, sem permear um lugar próprio para aquela criança, mas um lugar que se franqueia exclusivamente por via das ofertas do fazer deste acompanhante, que se organiza conforme o mandamento saiba tudo (MARTINHO, 2001).

Na relação entre o agente (S2) e o outro (a), algo sempre escapará, a exemplo como a própria acompanhante indica, “se perdeu”, significante que atesta os efeitos do Real. O “perdeu” aparece figurando o resto, o qual assolapa o discurso universitário no alcance as confirmações de um saber do outro, mas que pelo emergir o Real, suscita o abalo a lógica estabelecida na efetuação do laço social. Pela posição discursiva da supervisora há um corte a essa posição, no deslizar dos significantes da ATE. Embora a supervisão ocorra através de uma escuta que se faz coletiva, o privado e o público não operam de uma maneira tão dualista. Souza (2003) resgata que a estrutura do sujeito está submetida ao Real, pois o que é público e privado igualmente se retroalimentam por esta mesma condição, que causa sobre o sujeito o lugar de mal estar.

## 5.2 A escuta- Sujeito da Linguagem

14 de março de 2019

Para organicidade dos trabalhos na escola, uma frase emitida pela supervisora aparece como um chiste, ao se dialogar sobre as disposições de cada ATE: “**Trocar de criança**”. Os risos foram soltos, algo fez efeito. Ao se pensar o sentido da frase, a supervisora traz: “**Mas não é isso?**” Uma das ATEs diz que sim, mas que a frase soou de forma engraçada.

A posição do sujeito na linguagem não se estabelece por via de um domínio, ao contrário, ele estabelece uma relação marcada por subordinação permeada por um saber desconhecido ao próprio sujeito. Lacan (1992 p.11) explana que “mediante o instrumento da linguagem instaura-se certo número de relações estáveis no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais longe do que as enunciações efetivas.”

Mesmo perante o social, mediante as censuras que se abreviam na relação com o outro, algo se anuncia para além do que o sujeito prevê. Esse “falatório” que o sujeito de linguagem está permeado esteve presente durante o período da escuta no grupo. Alguns lapsos, atos falhos e chistes, incidiram no falar dos sujeitos e sobre estes ofertei escansões que demarcaram o que circulava discursivamente neste grupo de supervisão. Freud (1996 b) indica as formações inconscientes, estas se desdobram em uma verdade sobre o sujeito e revelam um sentido causado pelo trabalho inconsciente. É neste esteio que guia a escuta do psicanalista, este que é disponível a um fazer sob a aposta que o sujeito estabelece-se a partir das determinações do inconsciente.

Para início, conforme a ordem de trechos em destaque é razoável pensar sobre os chistes. Nessa primeira reunião o grupo estava em organização dos trabalhos nas escolas, houve mudanças no quadro de acompanhantes, com a saída de uma ATE e entrada de novos acompanhantes. A fala da supervisora faz efeito, que se efetua através do cômico. Em seu texto os “chistes e sua relação com o inconsciente” Freud (1996 b) retoma definições de outros autores, constituindo uma reafirmação que os chistes se referem ao inconsciente. Este ocorre diferentemente do ato falho ou mesmo do sintoma, pois o lugar de sua abrangência se dá por via do social. Por via de um laço social, em que as relações ali tecidas constituem um chiste. Caso a mesma palavra se desloque daquele grupo social, talvez o seu efeito não ocorra de igual modo, nem mesmo se for reproduzido em outro grupo social ou se for explicado.

O significante “trocar” teve por efeito risos no grupo, como se este não passasse por censura. O que estaria ali em jogo que necessitou ser rebaixado? Entre pares, algo de transgressão permeia a emergência do chiste, para a possibilidade de uma verdade emergir mesmo que não completamente, mas por via do efeito de verdade. “Trocar de criança” pode ter referido uma verdade, quando esta traz em si uma lógica que sustenta as práticas que envolvem o acompanhamento de crianças no contexto escolar, a produtividade mesmo perante um imprevisto: a saída de uma acompanhante e a emergente demanda do não saber escolar.

Esta produtividade se alicerça em uma injunção muito consistente no campo educativo - Que as coisas andem! Em que o imperativo “trocar de criança” paralisa o pensar singular, pois tanto acompanhante quanto sujeito acompanhado permeiam um lugar próprio, a troca pode tornar simplista a questão envolvida. O que se apresenta é um efeito da posição discursiva sobre a prática empreendida no acompanhamento. A continuidade do trabalho mecanizada refere um saber dirigido ao outro, sem o reconhecimento de sua divisão. Fatalmente “trocar de criança” não se realiza em uma justa medida, haverá sempre algo por

restar, de maneira que o imprevisível surgirá de alguma maneira.

A consigna insurge como verdade presumível animada por inclusão toda, nesta injunção, àquele que parece possuir um saber e pode abrigar em si respostas as impossibilidades que a escola verifica ao se mirar a inclusão toda a troca torna-se automática. Em decorrência que o S1 aponta ao outro (S2), este que aparece na condição de escravo possuidor do saber que o mestre necessita, caso sua presença sobre o imperativo de educar propicie que o saber do escravo se aglutine e seja tomado como um saber do próprio campo educativo, o lugar do gozo torna-se é privilégio do mestre (SOUZA, 2003).

O imperativo de uma inclusão a qualquer custo, por vezes inviabiliza sobre esta assunção politicamente o resto presente sobre a injunção de incluir, em que trocar aparece como um automatismo. Voltolini (2005) em seu texto sobre a inclusão não toda, refere que é necessário ajustar a compreensão da inclusão como algo que se opera ainda por limites, e seu alcance e estratégias não a tornam solúveis. Na assunção de ideais, há uma ruptura com a realidade em uma idealização de uma inclusão completa e sempre viável dentro da escola.

A possível idealização de uma escola que atenda a todos se constitui como um impedimento no dia a dia da escola. O manejo possível é que esta possa lidar com as impossibilidades que a escola real assolapa (LERNER, 2013). Trocar de criança não se faz sem conflitos, nem mesmo um deslizamento pleno em resposta a urgência de que as coisas andem para que o desejo do mestre seja satisfeito.

O encontro com a injunção do mestre recai a este encontro discursivo em que o efeito do Real não é sombreado, porém o imperativo ainda assim recai como uma demanda: uma nova ATE para um aluno de inclusão, para que a escola continue a andar. Os risos e a tentativa da supervisora tentar dar simbólico não permeiam como possibilidade, “mas não é assim?”. O que posso escutar é um efeito do discurso do mestre e como este se depara sobre a posição discursiva do grupo de supervisão, que báscula entre os discursos histórico, universitário e do analista. O estranhamento tamponado pelos risos demonstra uma verdade que não se apresenta toda, mas que se presentifica.

22 de agosto 2019

O ATE novo ao falar de sua experiência de chegada a escola ao invés de falar da escola, refere a abrigo e logo recompõe a frase e indica: “**No abrigo não, na escola**”. Ainda outro ato falho se refaz com o nome do acompanhado, de maneira que há uma troca entre o primeiro nome do sujeito e o segundo. A supervisora pergunta “você gostaria de estar no abrigo ao invés da escola?” Traduzo ao ATE que o ato falho é bem vindo.

O acolhimento de sujeitos que possuem seus direitos violados, postos em uma situação de risco pessoal e social, tornam o abrigo uma instituição que responde a esta demanda social. As instituições abrigo e escola são espaços coletivos que resguardam e asseguram direitos. No abrigo tem em vista a proteção de um sujeito em risco, enquanto que a escola resguarda o direito de aprender. Ambas passam pelo lugar de incluir, mas uma dualidade entre incluir e excluir se faz emergente, pois só se abriga quem passa pelo desproteção social, mas na escola o que se inclui? Espaços de aprendizagem demarcam o lugar social da escola, na escola a condição de aprendiz marca e localiza todos que ali perpassam. Mas certamente, a dualidade de incluir e excluir se apresenta, pois a pressuposição da aprendizagem não se aloca a todos seus alunos, visto que existem aqueles que se denominam como “alunos de inclusão”. Sobre estes a pressuposição de aprendiz, parece não se aplicar e algo se torna desabrigado.

O enxerto da supervisão supracitado incide sobre o início do trabalho de um acompanhante recém-chegado neste grupo de supervisão, realiza-se na presença simultânea dos acompanhantes (o acompanhante de saída e o de chegada) em sala de aula com o sujeito acompanhado. Este momento é oportuno para que entre os acompanhantes ocorra uma transmissão sobre o trabalho. O surgimento de demandas emergentes em tempo real oferta permissões tanto para a conclusão do trabalho do acompanhante e o aceite ao novo acompanhante e um novo estilo do acompanhamento e o surgimento de novas demandas. A presença de ambos acompanhantes em sala de aula oferta ao ATE de saída realizar o aceno a equipe pedagógica e ao sujeito acompanhado, como também o ATE de chegada tenha a oportunidade de ser apresentado a equipe e assim criar pontes com educadores e com o sujeito- acompanhado.

O ATE de chegada ao traçar suas primeiras impressões de sua experiência como acompanhante, comete um ato falho, ao falar de si nos primeiros passos de sua práxis diz “abrigo... abrigo não, escola”. O que se repetiu em outro momento. Mas, deste ato falho, o que avultou em minha escuta é o lugar de sua posição e o embaraço de assumi-la na escola bem como a dualidade da escola de abrigar a todos na condição de aprendiz.

A aproximação ao contexto escolar não se dá sem repercussões sobre o sujeito acompanhante. O retorno à escola, ainda que em outra posição que não a de aluno, traz em si a rememoração de aspectos da sua própria trajetória escolar, seja pelo distanciamento ou pela similaridade, mas não sem efeitos sobre aquele que acompanha. Outro possível embaraço ao se adentrar enquanto acompanhante no contexto escolar, é que o apelo que os sujeitos educadores solicitam do ATE, por vezes recai em depositar sobre o acompanhante um lugar de guarida daquilo que deve ser abrigado, mas que se buscava evitar: a estranheza do *infans*.

O retorno a escola em uma nova posição, por vezes localiza ao acompanhante o lugar de “especialista”, e a demanda por um saber por vezes desabriga, embaraça o sujeito-acompanhante. Outrora sua condição era de aprendiz, como acompanhante parece que sua posição em aprender é assolapada pela posição de indicar a escola como ensinar àquele sujeito que possui embaraços constitutivos. Sobre ele se lança a solicitude por respostas e que aplaque os efeitos do Real que por vezes o campo educativo não sustenta e por isso rechaça em trajetórias inclusivas. Ainda a sensação de desabrigo passa por vezes por se lançar em um campo de atuação em que não há um saber todo (e nem haverá) o que não constitui uma prática estabelecida por arranjos amenos entre o terapêutico e o pedagógico de maneira prévia.

Em espaços de escuta tal qual uma supervisão, não está implicado o pensar na técnica prioritariamente, mas o que foge dela e no que emerge pela via singular. O que se escuta neste grupo, é a tessitura de um acompanhamento e de um sujeito- ATE que construa sua práxis com marcas próprias. Neste processo, a escuta se depara com as determinações do inconsciente dos sujeitos ali envolvidos, sem que passem por uma correção ou censura. Um tropeço linguageiro ocorrido em um grupo em que se trilha uma práxis e uma transmissão pode desencadear um saber necessário ao próprio sujeito-acompanhante, pois pode se tratar de um saber não sabido pelo próprio ATE.

A troca entre escola e abrigo não refere a uma questão exata, mas no caso aqui relatado, o que importa para a escuta em supervisão são os efeitos sobre o acompanhamento. É possível que para o andamento da práxis, o embaraço presente no ato de acompanhar em se lançar a uma suposição de saber possa ser falado e repensado: É escola ou abrigo? A prática do acompanhamento não consiste apenas na escuta ao sujeito acompanhado, mas deve servir de esteio para escutar quem escuta ( o sujeito acompanhante) em uma direção de acolhimento mas também de dar novas nuances a práxis do acompanhamento em que cada sujeito acompanhante seja percebido em sua condição singular e nos efeitos que emergem perante seu fazer.

### 5.3 Passagens discursivas: O pendular do trapezista-acompanhante

04 de abril 2019

Em apresentação do que consiste ser um acompanhante, há uma fala que ressoa: “Fazer sozinho, para ele se **libertar**” - Me pergunto, quem necessita se libertar? A criança do seu impasse constitutivo ou o acompanhante do tempo da dúvida do que é o fazer como ATE? Ainda outra fala, remonta o ATE como **promotor** de desenvolvimento. O que arraiga em sua posição

discursiva? Alguém que produz desenvolvimento do *infans*? Que posição seria essa? No discurso universitário?

25 de abril de 2019

A ATE do manejo refere ao começo com o acompanhado “somos muito **amigos**, ele me tem como sua **confidente**”.

A questão do desenvolvimento infantil baseia-se bastante a posição da psicologia, especialmente quando esta se dirige a educação. A lógica que concebe este lugar especial ofertado ao desenvolvimento infantil se firma por vezes em uma direção de padrões, que ainda que se conceba o lugar das diferenças individuais, ainda refere a uma consideração de padrões a serem alcançados. O sujeito que este construto referencia é concebido pela interação entre aparato genético e a relação social e não implica em pensá-lo por via da posição que este sujeito encontra como resposta a emergência do Outro.

Neste pressuposto, a consideração de que o sujeito está em uma condição de submissão a linguagem não ganha ancoragem nesta perspectiva desenvolvimentista, pois o lugar da constituição do sujeito (que o sujeito é o que um significante representa outro significante) e a passagem do *Infans* para o *Falasser* (SANTOS, 2019). No tocante ao significante utilizado “promotor”, é viável realizar uma escansão que sustente o pensar por via do discurso. Alguém que promove algo refere a alguém possuidor de algo que o outro está distanciado. O promotor por sua vez, alguém que incita e = oferta ao outro aquilo que este está alheio. Ainda na concepção empreendida ao se promover algo a alguém, este último ascende, avança de uma forma diferente do que em sua anterior condição, mas ao referir a uma alteração da condição inicial.

Ao perceber o sujeito a partir de sua posição singular frente à linguagem, na consideração temporal que o seu tempo presente está referido há um tempo anterior (inscrições simbólicas) e sua posição frente à linguagem ainda está em um processo de submissão, o promotor pode aparecer como alguém que tem possibilidades de intervir sobre este tempo. Mas, em uma condição de oferta que faz o outro ascender. Essa disposição, de promover ao outro aquilo que ele não possui, revoga um lugar de dominância e ao outro o lugar de aquém. Se o desenvolvimento refere a um campo de conhecimento que constitui padrões no esteio de uma concepção sobre a normalidade, há igualmente um saber exímio a singularidade do sujeito. Nessa união em promotor (alguém que dá ao outro o que supõe que lhe falta, que oportuniza) e desenvolvimento (conhecimento científico) não há lugar para o sujeito inconsciente nem a quem promove, nem mesmo de quem o recebe.

Na consideração do promotor ofertar experiências de desenvolvimento, o não

reconhecimento de um sujeito a partir de inscrições simbólicas, pode inclusive indicar aquilo que lhe é promovido pode ser recusado, pois sua negação se refere a um tempo lógico que não está sendo concebido dentro das ações promotoras, mas ainda sobre efeitos de um Real que não se envelopou com o simbólico (VORCARO, 1999). A posição não é negar que questões cognitivas e orgânicas se imbricam na tessitura do sujeito, nem mesmo na práxis do ATE, mas considerar que a constituição do sujeito implica mais que padrões desenvolvimentistas, há ali processos inconscientes em que o Outro não figura como promotor, mas si aquele que carrega em si um tesouro de significantes para que o *Infans* se represente e torne-se *Falasser*.

Assim, marcar cada ato escolar como meio de restituição psíquica, pode levar em conta ofertas em que o sujeito não se torna objetalizado pelas ações promotoras do acompanhamento em prol do desenvolvimento infantil. Mas, sim um modo de laço que tenha em vista que possibilitar uma série de inscrições e reinscrições constituintes, em que se demarcem extensões que permitam ao sujeito uma vida psíquica em que as relações com o outro não sejam idealizadas na medida de um conhecimento comum sobre o que é o desenvolvimento. E sim inscrições possíveis que direcionem meios do sujeito se relacionar com o outro nos espaços que circula (JERUSALINSKY, 2016).

Já o significante libertar associado ao fazer sozinho, demonstra uma relação diferente libertar o outro, o ponto de partida é vê-lo como alguém amarrado, amordaçado e preso, em uma situação que não lhe propõe autonomia, onde o “fazer sozinho” se ancora. Porém, para ter por hipótese que o mesmo não está autônomo, se pressupõe neste sujeito um estado momentâneo, temporário, provisório. Ademais, para libertar alguém é necessário ter por ele uma relação de empatia, de estabelecimento de vínculo que capacitem o sujeito a executar em prol do outro, atos heróicos, de abnegação, em que a alteridade forneça ao libertador altruísmo para com o possível libertado. Não há nesta relação algo que se defina por si mesmo, libertar o outro não está dado de saída, torna-se uma tentativa, um processo, uma aposta libertadora para quem necessita.

O algoz é quem precisa ser superado, tanto pelo libertador quanto por quem necessita da liberdade. E o que resultaria dessa emancipação? A independência, que ratifica a lógica que o fazer sozinho sustenta sobre esta posição discursiva da acompanhante terapêutica escolar. O acompanhamento pode ter idealizações de si mesmo, que por via do imaginário possa constituir uma cena em que se vê como operador de desarmes. Mas, quando essa direção se faz por via de fazer o bem, de sustentar com o outro que este retorne a uma posição de outrora (ser livre), há uma relação de identificação com aquele que se implica em ofertar autonomia. Nessa identificação, algo de si mesmo (libertador) aparece em demasia: sua

própria divisão. Porque, de algum modo, as mesmas amarras que aprisionam o privado de liberdade (impasses em sua estruturação frente à linguagem), o libertador também está submetido mesmo que de outra maneira (sempre respondendo a sua posição frente à linguagem).

Nessa construção é admissível permear o discurso histórico, porque, ao passo que este dirige ao mestre o ponto do seu sofrimento, o acompanhante pode dirigir ao seu fazer um caminho de responder aquilo que igualmente lhe aprisiona, pois, o seu fazer de mesmo modo se refere a um lugar linguageiro. A cada nova amarra, novas angústias se atualizam, pois no discurso histórico o sujeito aparece na sua condição de sujeito dividido. E as questões subjetivas que lhe fazem sofrer ocasionam perguntas que não se esgotam, de maneira que o libertar aparece em uma constância. Ainda que se apresente uma produção uma implicação do sujeito acompanhante (\$) com a práxis do acompanhamento terapêutico escolar (S1), que resulta em atos de aposta no *infans* (S2), o ato de se libertar não se totaliza, pois os efeitos do Real impõem um lugar de resto.

Nesta gradação, outro significante que emergiu durante a supervisão foi o confidente, mas este dirige a relação inversa. Não se coloca sobre os efeitos da posição discursiva do ATE sobre o acompanhado, mas seu oposto. É o aluno em questão que a tem por confidente. Por esta via, há um lugar de sustentação a este lugar posto, pois a acompanhante nomeia em correspondência “somos amigos”. O acompanhante terapêutico já foi tido no lugar de amigo qualificado, mas, por tornar confusa a práxis que incide sobre o terapêutico um novo lugar lhe foi conferido (NASCIMENTO, 2015).

No entanto, a partir dessa fala da ATE o lugar de amigo tanto oferta um lugar de confiança, de cordialidade, como ao mesmo tempo restringe, pois a mesma prática não se execute de igual modo por um amigo real, pois sobre este amigo qualificado, há o lugar terapêutico que difere na operação, opera no lugar de depositário. O analista se coloca como causa do desejo, posição de objeto, propriamente, como falta ser, portanto não é na dimensão do ente que se oferta esta relação, mas os efeitos ou não da cadeia de significantes. Nesta direção, Lacan propõe (1992 p.83) “ali se operam os efeitos da ligação, no caso significante que essa vivencia, chamada mais ou menos adequadamente de pensamento, se produza ou não em algum lugar, produz-se ali algo que tem a ver com uma cadeia, exatamente como se fosse pensamento.”

Nessa proposição, há o caso daqueles que se aproximam ao que essa cadeia não se efetua, mas, ainda sim, tornam-se efeitos dessa efetuação em situação de impedimento. São estes que por vezes formulam uma demanda que a escola não consegue sustentar, e encontram

no acompanhamento uma possibilidade que essa não efetuação se formule por via de um enlace no contexto escolar. Para tanto, o acompanhante aparece inicialmente como uma convocação ao laço social, por via de uma díade que venha a ultrapassar esta relação para a entrada dos demais da escola. No entanto, o lugar de confiança se anuncia, pois é necessário manter-se em uma outra posição que suporte o rechaço e que se disponibilize a “confidências”. Isso porque refiro ao enlace entre o *Infans* e o *Falasser* por estabelecimentos temporários, com algumas aberturas, mas ainda assim formularão um lugar singular ao operar pela linguagem e não na linguagem.

Apesar disso, o lugar de confidente aparece, pois se alguém que se dirige em uma posição discursiva que não se apresente por dominância, algo poderá ser ofertado, um lugar de sustentação da impossibilidade que permeia o *Infans* em seu contexto escolar. Se o lugar de confiança se resguardar a um lugar reconhecedor da existência do resto, ao invés deste considerar o que lhe é confidenciado (rechaço frente à convocação ao laço social) por via de uma ordenança, mas tomá-lo no lugar de objeto a, este se lançará ao que Lacan (1992, p. 100) nomeia como “ponto de mira” e por assim se colocar como alvo, mas em uma posição de causação, retorna o que lhe foi confidenciado na condição de perscrutar, através dessa escuta, o lugar do desejo. Ou seja, de operar por via de devolver a escola pontos que apresente o lugar de sujeito do aluno acompanhado. A escola é um lugar de aprendizagem, mas não alcançará a todos de igual maneira, ainda que tente assim intuir. Pelo atravessamento, que o terapêutico pode ofertar a trajetórias escolares, um lugar próprio que ainda consista em pequenas passagens que as confidências (impasses na estruturação subjetiva) sejam possíveis.

Nesta disposição, as passagens por onde o sujeito acompanhante constrói seu fazer, revela uma posição única frente à práxis. Importa indicar que essa construção do seu fazer não é constituída sem os “outros”. Há potencialmente a posição do sujeito acompanhado nas construções do sujeito-ATE sobre o seu fazer. Na consideração dos gestos, demandas, posições singulares do acompanhado, aberturas e brincadeiras que o acompanhamento vai se constituindo e tomando forma. Algo dessa relação vai constituindo e permeando um saber não todo, onde pontos de encontro e desencontro acompanham o sujeito-ATE. Enquanto outrora nada sabia, à medida que o vivido junto ao sujeito e sua trajetória escolar, ao percurso teórico e a escuta supervisionada, o acompanhante vai assumindo e demarcando uma práxis. É nas pequenas aberturas que o aluno direciona ao ATE que um fazer vai sendo descoberto seja como promotor, confidente ou amigo, é a própria experiência de escuta e de escutante que o acompanhamento direciona que finca um “saber fazer”.

## 5.4 Efeitos do discurso escolar e o lugar discursiva trapezista-acompanhante

17/10/2019

A mesma ATE ao falar do acompanhamento, refere “mudei de posicionamento”. Traduz sua fala exemplificando que se outrora sustentava por mais tempo a convocação à atividade do sujeito acompanhado, passou a propiciar uma falta. “**assuma sua atividade**” indicando que o mesmo apresentasse a atividade em branco a professora

27/06/2019

A Culpa aparece na fala do ATE ao demarcar a difícil tarefa de se situar no entre e de ter que ser sutil para convocar o pedagógico. Entre a aposta e a injunção se demarca frases permeadas pela dúvida, quando este aluno resiste em fazer as atividades pedagógicas: “**Forçar a barra**”, “**Enjoa de mim**”, “**insisto ou não?**” ou o significante sobre si mesma “**chata**”.

O lugar de entrada do acompanhante por vezes remonta uma suposição de saber e recai ao ATE o lugar de explicar o aluno enigma. Ainda, sobre essa explicação recai uma solicitação, o silenciamento da diferença. Por vezes o circular do acompanhante na escola, fomenta que as estranhezas do *infans* sejam suprimidas pelo seu fazer (JERUSALINSKY, 2016). E essa injunção não se dirige diretamente ao aluno, mas pode ser presenciada através do demandar da escola, à família, para que esta sustente um profissional dedicado ao aluno que não têm por via do aprender o lugar do seu desejo. Porém, quando esta demanda é dirigida, algo ocorre, diferentemente: É o ATE que é faltante de um saber-fazer. Esse lugar de falta refere possivelmente a este estranhamento que se opera entre discursos distintos, pois, o saber não está ao seu lado, mas sim do sujeito (SPAGNUOLO, 2017 b).

Estes encontros que operam o laço social, não ocorrem sem perdas, especialmente porque cada discurso convoca o *Infans* em perspectivas diferentes que por vezes não se entreolham. De maneira que o fazer discursivo do ATE igualmente é convocado pelo discurso escolar, de maneira que seu fazer se dará permeado igualmente sobre os efeitos languageiros de como o campo educativo toma suas ações. Até que possa realizar pequenos deslocamentos e intervenções sobre os atos de linguagem que compõem a trajetória escolar do aluno acompanhado, e que sejam dirigidas ao próprio aluno. O que implicará perdas, mas também ofertas simbólicas, pois este recebe da escola um lugar social: o de aluno.

Digo perdas, pois entre a aposta de um sujeito que aprende e a performance sugerida como necessária para a realização das atividades pedagógicas, há uma diferença marcante que entre o discurso do mestre e do analista, pode se tornar tênue. Há de se considerar por quem a demanda pedagógica é dirigida, se da professora ao aluno ou se revela nos atos languageiros

da escola, como pertencentes ao fazer do ATE. Ou mesmo se este as incorpora como demanda própria. Esse ponto na tessitura do acompanhamento torna-se sempre uma questão em aberto, e a direção se verificará muito mais sobre o momento subjetivo do aluno e as aberturas discursivas da escola. A depender dessas variáveis haverá deslizamentos na práxis do ATE em que a constância do terapêutico e escolar, poderá tornar-se dominância do escolar sobre o terapêutico, perdendo de vista o tempo constitutivo do sujeito.

A acompanhante ao citar “mudei de posicionamento” no enxerto acima, traduz sua fala exemplificando que se outrora sustentava por mais tempo a convocação à atividade ao sujeito acompanhado, passou a propiciar uma falta (“**assuma sua atividade**”) indicando que o mesmo apresentasse a atividade em branco a professora. Nessa trama de palavras, a acompanhante se dispõe em uma posição discursiva sobre o ato pedagógico em que o terapêutico e escolar apresentam-se no contínuo, sem que distinções entre os campos se evidenciem. Ela traduz ao sujeito suas marcas como aluno, “assuma sua atividade” sem que necessite de uma ação tão rebuscada ou marcada por um cientificismo, mas sim uma ação linguageira. Ao propiciar o lugar de falta, há também um lugar de sustentação do ato pedagógico, sem demarcar ao acompanhado um lugar de objeto deste ato, que tenha por única resposta, o aceite e execução.

Neste caso, a tessitura discursiva ocorre em três direções, a ATE devolve ao sujeito o que este necessita sustentar na condição de aluno e a professora se torna a única capaz de receber atividades e intervir. Isso porque é sobre essa relação professora e aluno, que o enlace pode se tecer. A outra direção possível consiste no ato linguageiro da ATE sobre seu próprio fazer, giro discursivo propiciado pela escuta supervisionada, pois a ATE desliza entre seus significantes sobre sua práxis e estes são dirigidos enquanto efeito ao acompanhado e sua escola. Ou seja, o deslocamento discursivo que aqui se desenha refere a um antes e um depois, a uma posição discursiva anterior e uma posterior precipitada pela escuta e pelo falar, o que parece indicar um giro discursivo sustentado por uma intervenção identicamente discursiva, o que ressalta que a prática do ATE consiste em movimentos discursivos, em que atos de linguagem permeiam movimento do próprio ATE em dizer-se e em fazer movimentar o campo educativo similarmente através da linguagem.

Ainda, conforme Jerusalinsky (2016), as ações do acompanhante podem favorecer que o aluno e professor estabeleçam uma relação, sem que sua posição se coloque como anteparo ao encontro. A prerrogativa do acompanhado apresentar a atividade a professora, traduz um lugar tão importante que identicamente finca-se no mover pela via terapêutica, pois sustenta

que o sujeito aluno mantenha com a professora uma relação a qual não será do mesmo lugar que da acompanhante, demarcando um lugar.

O trançar de palavras do ATE, traz a cena educativa os “falatórios” dos sujeitos envolvidos e encontros mediados por falas. Ao realizar as atividades pedagógicas, o ato pode se apresentar como um objeto endereçado. Isso porque, sobre o ato pedagógico e o que constitui, não sobressai apenas à demonstração de habilidades cognitivas conquistadas. Sobre o ato pedagógico há um aceite por parte do aluno, de se submeter ao que o professor transmite, e por via dessa transmissão se representar. O *Infans* ao se submeter ao ato pedagógico, desde que esse seja particularizado por via das janelas pulsionais que dispõe em sua trajetória escolar, recebe da escola uma inscrição subjetiva, ao passo que também movimenta a escola ao seu encontro.

Quando a acompanhante retoma ao aluno que ele deve ir ao encontro da professora indicando a não feitura do que lhe foi outorgado, o aluno necessita sustentar identicamente algo da impossibilidade, ou mesmo do seu desejo, entendendo que em si recaem consequências que passam pela linguagem e que só existem pela sua posição dentro da instituição educativa. Apenas sobre alunos existem consequências quando não realizam atividades pedagógicas propostas. Junto a estas consequências e com elas uma etiqueta de normalidade, como bem coloca Jerusalinsky (2001). Não é a feitura da atividade que completa o ato pedagógico, mas o que emerge enquanto enlace.

Visto que, a injunção do discurso pedagógico, firmado no discurso do mestre, por vezes permeia efeitos sobre a posição discursiva do acompanhante, que a priori deveria se dirigir ao discurso do analista. Por vezes, a torção ocorre em presentificar o que o mestre dirige, por sustentar sua solicitação embarçam a posição do ATE. Ao atender, o fazer do ATE não aparece em nome próprio, mas desponta atos subsidiados pelo discurso universitário, pois ao atendê-lo o acompanhante aparece como “a-estudado”, sem sua divisão, com um saber que se replica e escamoteia tanto ele quanto o acompanhado.

Efeito que transparece sobre o acompanhamento quando os seus atos se movem através do pedagógico e achatam a função terapêutica, pois perde de vista banhar o próprio ato educativo por via do simbólico, de maneira que uma atividade pedagógica realizada ou não pelo aluno, ganha dimensões relacionais e não apenas performáticas. Porém se houver declínio do terapêutico, o “fazer atividade” pode não cumprir o duplo papel que é inseri-la em um ideal coletivo e preservar suas capacidades educativas (JERUSALINSKY, 2016 e KUPFER, 2001).

Durante o período de escuta das supervisões atentei-me a escuta, das dúvidas de uma

ATE ao seu fazer em meio ao fazer pedagógico. Frases permeadas pela dúvida, surgidas pelo desencontro entre a posição do sujeito acompanhado e as demandas pedagógicas. Em especial, quando o acompanhado resiste em fazer as atividades pedagógicas: **“Forçar a barra”, “Enjoa de mim”, “insisto ou não?”** ou o significante sobre si mesma **“chata”**. Segundo Lacan (1992), o discurso do analista está no oposto a toda vontade, pelo menos confessada, de amestrar o sujeito. Porém, intui ser fácil escorregar para o discurso da dominação da mestria. Quando o sujeito acompanhante resvala no lugar de empregado da linguagem, em uma circunstância de sedução pela dominação, o *Infans* não tem no tempo escolar um lugar que recaia a uma aposta subjetiva, pois esta aposta não se verifica no intuito da dominação.

O acompanhante pode por vezes ser seduzido pela consideração de possuir o conhecimento sobre a criança e o que ela precisa em seu contexto escolar. Caso o acompanhante tome para si o lugar de demandar ao sujeito acompanhado, o campo educativo pouco investirá em tecer um saber sobre aquela criança em seu ideal coletivo, pois já há aquele que sustenta uma demanda ao aluno.

No ato linguageiro do acompanhamento terapêutico escolar, se verifica a direção do discurso do analista, em um fazer desejar, em que o lugar da falta não necessita ser escamoteado e o sujeito pode revelar-se através dela. É o que inclina o acompanhamento em escutar e tornar proveitoso aquilo que o sujeito traz inclusive suas resistências ao pedagógico que podem ser lidas como uma posição desejante. (LACAN, 1992)

Nas frases em destaque da acompanhante, circundam questionamentos que permeiam o seu fazer. Através de falas como **“forçar a barra”**, ela toma como possível efeito sobre o acompanhado o enjoar (**“enjoa de mim”**) e como percebe ao operar em posições discursivas diferentes. Mas, sobre o significante **“chata”**, há uma abertura a questões que apresentam como efeito o lugar discursivo do sujeito-ATE. O significante **“chata”**, tem a marca na **“carne”** do próprio acompanhante, bem como seu aceite para que essa inscrição se concretize sobre si mesma.

O lugar do corpo se apresenta, entra em cena para que a injunção pedagógica se estabeleça: **Seja Firme!** Nessa medida, esse corpo marcado pelo Real, também se esbarra no corpo do *“Infans”*, que se opera pelo desencontro. O esbarrão ocorre de fato corporalmente, **“a dor no queixo”**. A angústia é trazida pela acompanhante e outras dores passam a ser simbolizadas, porém as falas relatadas pela atuação escolar, só reafirmam tendo por direção a posição disciplinadora e de limites.

A firmeza não enxerga o sujeito aluno e o sujeito acompanhante, a flexibilidade

demarca o acompanhamento terapêutico na escola. A firmeza pode operar discursivamente em negação a divisão do sujeito, mas há também produção de saber, ainda que este seja tecido por via de um outro em que se delega um fazer para que as coisas andem, sem que o mestre atue em sua feitura. “Seja firme” solicita um fazer, uma ação e esta sendo tomada, para que as coisas continuem a andar. A educação é um ato de linguagem, porém incorre sem se deparar com o sujeito inconsciente (VOLTOLINI, 2017). Por esta formulação, se ressalta escutar o discurso do mestre operando sobre este falatório, “seja firme”. Há nesta consigna uma formulação de demanda ao acompanhante, que por sua vez produz um saber (controle da imprevisibilidade trazida pelo *infans*) o qual é aglutinado pelo mestre, mas não incorre sem os efeitos da verdade, que a própria divisão do sujeito desvela.

Ainda, conforme o autor, este ato de linguagem que se tece no desaviso da presença do sujeito inconsciente, não ocorre por uma propulsão de desumanização, mas pelo excesso de objetivação do sujeito. O qual se deve a um cientificismo pedagógico, que parece expressar, algum tipo de controle que pode ser desencadeado frente às imprevisibilidades presentes nos atos educativos.

Por outra forma, a questão posta não é permear todo o ato educativo de uma displicência cientificista, mas o “seja firme” aparece na cena escolar, frente à imprevisibilidade que excessivamente ela não pode ver. E na tentativa de mantê-la distante, novas injunções são postas nos “ombros” do acompanhante. Inegavelmente, sobre ele repousa em aceitá-las, ou permear a partir do simbólico em manejá-la por via da palavra. Este manejo, não significaria que o ATE poderia então tornar o ato educativo mais humanizante, mas sim, um manejo provocativo daquilo ela almeja que seja retirado do seu campo de visão. Sobre isto, o atravessamento se dirige em tornar a fala um modo de sustentação a imprevisibilidade sobre o ato educativo. Visto que mesmo em consideração do imprevisível, a resultante não ocorrerá sem que a divisão do sujeito se sobressalte.

A tentativa não é a superação do discurso do mestre, embora Lacan (1969-70/1992) anunciasse que o discurso do Mestre é oposto ao discurso do analista, este em nenhuma medida formula a superação de um discurso por outro. Nessa construção, o lugar do ATE refere a uma posição discursiva que considera a subjetivação no ato educativo. Assim como entrelaçar suas próprias palavras, como também ofertar ao sujeito acompanhado, significantes para que este se reconheça sobre os atos educativos que lhe permeiam.

## 5.5 O sujeito e os lugares discursivos no acompanhamento terapêutico escolar

### **De volta à escola**

Era novo?

Cada dia, uma prova

Prova estranha

Não havia respostas certas

No retorno as aulas

Sobre mim um dizer diferente

Queriam ver a minha sapiência

Outrora eu nada sabia

As falas marcavam o corpo e o ser

O a priori parecia encantador

Mas era na hora “H” que o desejo conduzia

Às vezes pelo trançar de palavras

Às vezes por silêncios

Por vezes os tropeços

Era tanta vontade de ficar e ir

Ficam os afetos, desafetos, o resto.

O vivido e a idealização do que deveria ter sido

Era outra escola

**AUTORA: JULIANA VIVEIROS**

Na perspectiva de escutar os operadores da práxis do acompanhamento terapêutico escolar, a posição discursiva do sujeito acompanhante ascendeu enquanto direção. Parto da consideração que a instituição educativa sustenta-se nos discursos do mestre e universitário e da prerrogativa que os atos educativos constituem-se na linguagem, de maneira que a tentativa de capturar os efeitos que a atuação no contexto escolar junto à posição discursiva do sujeito-

ATE.

Na perspectiva da escuta, o desejo tinha por direção os efeitos que consubstanciam o (des)encontro com os atos linguageiros que o campo educativo resvalava nas posições discursivas dos ATEs. E identicamente mirar possíveis giros discursivos não sobre a experiência ou a história do sujeito enquanto ATE como similarmente ao que emergia nos deslizamentos dos significantes dos sujeitos escutados, na experiência do acompanhamento terapêutico escolar. Ainda nesta pretensão, a perspectiva de escuta ainda se moveu na assunção estilosa de cada sujeito sobre sua práxis. Em algo de si mesmos que marcava suas posições enquanto acompanhantes e que foram tomadas pelos significantes que demarcavam o estilo. Essas marcas estilosas, seguindo uma escrita poética, foram aqui desenhadas por posições de artistas circenses como forma de exemplificar a captura dos estilos marcados durante a escuta franqueada no período da pesquisa em campo.

De acordo com Parker (2005) a perspectiva lacaniana sobre os discursos difere de um lugar teórico que substancie uma aplicação. Afirma que ao analisar o texto do sujeito por via dos discursos em uma perspectiva fixa, é comum ocorrer que se revele muito mais sobre aquele que se põe a analisar, do que propriamente sobre o discurso do sujeito escutado. Tomada essa advertência, a mesma se complementa quando Souza (2003) aponta que é a psicanálise uma prática de leitura, enquanto que os autores Dunker, Milan Ramos e Paulón (2016) que a circunscreve enquanto uma verdadeira análise de discurso, animada pelos atos do analista. Atos estes que são apreendidos como uma inspiração, visto que o interesse deste estudo é franquear contribuições ao campo educativo e acadêmico.

### **5.5.1 Caso S- A Ilusionista e o lugar de não saber**

O dicionário circense brasileiro<sup>12</sup> atribui ao ilusionismo à prática que permeia efeitos de fazer aparecer e desaparecer objetos. É o mágico, o praticante dessa técnica. O interessante é que ao se falar do mesmo, uma fascinação se coloca, pois não existe sobre este o a priori. Não se sabe muito bem o que esperar de sua aparição, seus atos não são premeditados por aqueles que o assistem, o que a plateia aguarda de fato é ser surpreendida.

Por esta construção circense, é possível estabelecer semelhanças com S, esta que chega ao acompanhamento terapêutico escolar em uma posição de desencontro com o conhecimento em psicologia. Inicia primeiro pelo estudo, participando de encontros de

---

<sup>12</sup> <http://circodata.com.br/index.php?c=glossario&l=m&>

supervisão. Já realizava análise por algum tempo e estava por poucos semestres para concluir o curso de psicologia. Ao ser convocada para iniciar o acompanhamento na escola, algo da sua divisão se apresenta “eu não sei fazer, não sei”, dirigindo sua fala no grupo de supervisão.

O lugar de não saber se apresenta durante a escuta, em uma rememoração ao que ocorreu, onde um longo silêncio se estendeu. Algo ali permeou novamente sua posição frente ao saber. Se de início a demanda por saber era minha, esta se colocou com uma demanda subjetiva sobre o difícil lugar de não ter o a priori. O lugar de saber torna-se alvo do discurso universitário, Ornellas (2007) o refere como uma transmissão bibliográfica ao aluno que submetido ao saber do outro, o reproduz sem que se ancore sobre sua posição singular.

Ao tecer lugares do traçado que o discurso universitário demarca na escola, Ribeiro e Bastos (2007) indicam que nesse discurso o sujeito não se reconhece pela subjetividade. Muito embora esse discurso se apresente com a dominância do saber, ainda assim o mesmo não é assimilável totalmente. O que se revela é o sujeito dividido não por via de uma historicização, em que se implique com aquilo que sofre, mas uma divisão que se revela pelo sintoma. Isso porque a dimensão do domínio tenta velar justamente a verdade que é a sua condição de castrado, de sujeito faltante.

O que se revela é uma impotência do sujeito que sabe sem autoria, pois o lugar do resto tem pouca ancoragem na tessitura do discurso universitário, mas não menos os seus efeitos sobre o sujeito que está submetido a este discurso. Dessa maneira, ao se dirigir uma demanda como a do acompanhamento terapêutico na escola, o lugar do ineducável se avulta.

Em referência a este lugar “S” traz na entrevista que sua posição na psicologia estava confusa, e que se dirigiu a prática na escola como um “teste” sobre sua posição frente ao conhecimento, ao que denomina se colocar em “cheque”. “S” acrescenta que estar na escola revela que o adulto necessita possuir um saber. Há algo no educar que engata ao sujeito um ideal, em uma transmissão cultural que filia ao coletivo. O contexto escolar além de configurar-se como lugar de aprendizagem, é lugar de transmissão que sustenta a humanidade. Propriamente, não há uma garantia que este ato promulgará o efeito intencionado a todos que ali estão. Porém, este saber transmitido não ocorre de forma apriorística, pois se situa em como aquele educador transmite as marcas do que igualmente lhe foi transmitido, e do que ele fez frente às marcas que o constituíram enquanto sujeito faltante.

Ainda que se recorra a um saber teórico, há algo que anima o fazer do acompanhante que não está dado, e muito menos é externo ao sujeito. Lacan (1998 b) o define como um desejo anônimo, pois o lugar de vazio permeia uma falta a ser, que propicia que o saber não se

localize ao seu lado, mas sim do analisante. Assim, o que pode depreender da fala de S é que a escola refere um lugar para aqueles que sabem. O acompanhamento a convoca mais uma vez a um lugar de domínio sobre o saber e o situa novamente como um lugar em “cheque”.

Tá ali com uma criança na escola, não dá pra fazer, você tá ali em cheque, por mais que seja meu lugar ou um lugar, o lugar muito...não sei, não sei se é um não lugar. Eu acho que seja um não lugar, mas um lugar enfim... Você tá ali em cheque o tempo inteiro né? Tão vendo sua atuação né? Tem um pouco de relação com o olhar do outro.

O ponto de embaraço fornece uma passagem discursiva e esta aponta pois, se de início o ponto era saber e este ser posto em “cheque”, “S” refere “essa coisa do não saber é uma coisa do meu sintoma, eu não sabia que eu tava fazendo”. A posição de não saber se apresenta como algo da sua singularidade, onde o sujeito, convocado pelo saber fazer traz nuances de um saber inconsciente.

Novas formulações foram precipitadas por via da relação transferencial com a supervisora, que traduz como uma aposta: “Aí que eu descobri o que era aposta, né? Não, mas essa mulher tem corações nos olhos né?”. Algo da escuta a sustentou para permear um saber não sabido pelo acompanhamento: uma suposição de saber. Algo foi recebido, como possibilidade, como aposta, o que concerne a um investimento afetivo. Entre um saber performático e um saber sobre si, Flesler (2001) indica que esta última posição frente ao saber refere ao que o sujeito dirige ao outro como um saber que aponta para uma impotência, e insinua a verdade do sujeito, mesmo que não toda e alude ao sofrimento.

A cura analítica tem o discurso da histórica como uma passagem necessária, visto que a falta pode precipitar o desejo. Assim, através desta passagem originada, pincelo como possibilidade uma passagem do discurso universitário para o discurso da histórica, como pontos de imersão a tessitura do acompanhamento terapêutico escolar. Frente ao não saber há um apelo à supervisora, a qual passa ao lugar de suposição de saber. As questões de não saber são retiradas de lugares externos (o acompanhamento, a escola e a criança) e passam a situar-se em um lugar próprio.

Lacan (2003) no cerne dos seus pressupostos sobre o discurso há termos conotativos de movimento, como rotação, passagem e deslocamentos. Acrescido a estes termos, o autor ainda constitui que o sujeito submetido à linguagem, não se efetua fora do discurso. Igualmente, o sujeito não se efetua em apenas um deles, não há uma posição fixa ou lugar unívoco. Conforme Wainzstein (2001), propicia que o sujeito se desloque entre os discursos, visto que o movimento discursivo autentica-se conforme a lógica do laço social. É na lógica do laço que “S” estava construindo um lugar frente ao acompanhamento e a escola, e neste

encontro com o campo educativo, algo de si mesma que se reatualiza: O desencontro com a sua escola. “S” desliza em seus significantes e traduz ter questões com a lógica educativa que a afastam de apostar sobre esta instituição.

“S” percebe que suas passagens na escola desencadearam mal-estar, enquanto ATE, a mesma indica que “eu não falava nada, não precisava nem abrir a boca que minha áurea, já percebia”. O discurso conforme Lacan (1992) aparece mesmo sem palavras, a própria presença de S referia algo que causava desencontro. O lugar de exímio do ATE incide por silêncios, visto que este lugar refere ao ATE enquanto terceiro, que nem opera em prol da demanda escolar, nem da família, mas do sujeito (ANGELINI, CRISSIUMA, CURY JERSUSALINSKY, MOREIRA E VASCONCELOS, 2016).

Na mesma direção Spagnuolo (2017 a) indica que a posição do acompanhante é distanciar-se da escola. Visto que sua intervenção pode até encontrar-se com a demanda educativa, mas o que sustenta é realmente o lugar de sujeito, do sujeito acompanhado. Até porque o acompanhante ao precipitar um dizer escolar a respeito do *Infans*, engata interrogações sobre possíveis cristalizações, que a escola permeia quando opta pela funcionalidade neurótica como lugar unívoco de registro franqueado ao lugar de aluno.

O mal-estar não está apenas ao lado da posição escolar, como também ao lado da acompanhante. Porém, promulgou-se uma direção ao acompanhamento, ainda que não soubesse o que pertencia a práxis do acompanhamento. S remonta que em uma das suas experiências no acompanhamento, o enlaçamento perpassava por uma convocação ao seu fazer ao indicar que:

Enfim eu tentei puxá-lo para o laço social, para os colegas, para professora para algumas, por exemplo, uma situação um parque eh...um parque que estava restrito né, por questões de saúde, ele entrava nesse parque e eu não podia deixa-lo entrar nesse parque né...

De acordo com Nascimento, Dazzani e Silva (2015), transmitir as regras de um contexto social, ainda que transpareça como lugar disciplinador, resguarda em si uma aposta subjetiva. Ao solicitar que um sujeito reconheça em seu contexto escolar algumas proibições, marcas constituintes lhe são dirigidas. Pois, o lugar das regras é ainda lugar de trânsito ao ideal coletivo, e segui-las atualizam sua pertença àquele grupo. Concateno como aposta, pois o reconhecimento dos seus efeitos se dá posteriormente. Diferentemente do aspecto educativo, o sujeito que consente as regras não está sendo disciplinado ou mesmo tem em vista o bem estar de todos em um senso coletivo. A transmissão de regras incide muito mais sobre uma suposição, do que na ação de consentir ao código educativo. A suposição verificada é que este pode em algum momento enlaçar-se ao outro, e mesmo supor que há ali um sujeito a

submeter-se. Quando a escola opera em subestimar a possibilidade que a transmissão de regras pode engatar em um sujeito com impasses em sua estruturação, reatualiza uma nova exclusão, só que desta vez, uma exclusão interna.

O lugar discursivo de uma instituição incide especialmente no discurso do mestre, e demarca por via deste uma aposta subjetiva que descaracterizaria o modo de laço social que este discurso se aloca. Mas, por via da operação de alguém que une pontas é possível que surja flexibilização e aberturas subjetivas. Quando me refiro a unir pontas, indico que o acompanhante demarca na cadeia discursiva escolar novas formas para o lugar de aluno, como igualmente sobre o campo educativo. O acompanhante ao dirigir ao acompanhado um convite às normas do seu contexto localiza o potencial terapêutico presente no ato educativo (NASCIMENTO, DAZZANI E SILVA, 2015).

Da insatisfação em não saber fazer, o lugar do desejo do analista tornou-se motor da sua ação, sem que isso demarcasse um saber fazer prévio. Pois, conforme Pereira (2013) o discurso do analista é o único que considera o inconsciente e se há algo apriorístico não seria suas intervenções, mas o pressuposto da imprevisibilidade. O que se demarca no ato motor desse discurso é que pelo analista operar por via do objeto a, o saber não está ao seu lado, mas sim do sujeito, visto que é o objeto a que se dirige ao S1. O analista faz rearranjos por via da escuta do singular, em que seus atos consistem em fazer desejar. Para tanto necessita passar pelo lugar do vazio, pois se remete ao outro o lugar do seu desejo ou mesmo ao outro no lugar desejante, como no caso do sujeito com embaraços constitutivos (FRÁGUAS e BERLINCK, 2001). Embora ao sustentar essa posição de furos a maestria não se distancia das impossibilidades que o fazer desejar sobrepõe.

A sustentação de atos movidos pelo discurso do analista, sob efeitos dos discursos escolares (Discurso de mestre e Discurso universitário) não ocorrem sem que questões sobreponham à posição subjetiva do sujeito acompanhante. Pois, conforme Sagnuolo (2017 b), algum objetivo em comum entre escola e acompanhante precisa emergir. Mas, sobre a sustentação de atos movidos pelo discurso do analista, “S” expõe “e tem uma coisa em psicanálise que é bancar! Bancar!Bancar! Eu não sei se todos os psicanalistas bancam tanto assim, mas eu ficava sem saber como bancar e como bancar no trabalho o tempo todo.”

O bancar o fazer desejar nem sempre é possível, especialmente operando no entre discursos, o lugar de saída muitas vezes é dupla. Tanto a abertura discursiva aos excessos pedagógicos que tamponam o lugar singular do aluno, como similarmente mover-se por via de giros discursivos. Sobre o que demarca enquanto giros possíveis ao ATE, Wainsztein

(2001) alude à flexibilização subjetiva, que se constitui em poder articular diferentes posições discursivas, ao que sinaliza como voltas de um discurso ao outro.

Por demarcar essas voltas discursivas, algo reacende enquanto marca ao mover discurso de “S”. A qual retorno a metáfora inicial, sobre o seu fazer algo que ela deu de si ao acompanhamento, foi a causação de efeitos que esta pode operar na escola e com os sujeitos que escutou em trajetórias escolares. “S” desponta em minha escuta, como a acompanhante ilusionista por causar efeitos e pela apreensão de que o saber está do lado sujeito, mas o que tem de si como marca estilosa a própria “S” retrata

Mas algo de uma criança em mim, algo da criança, da criança que cria, a criança cria né chuuuuu! Fantasia, sem vergonha, e fala sozinha né?! Tá lá e é espontânea, tem essa relação, por exemplo algo e tem essa relação da criança com a escola, algo dessa mediação com o conhecimento. Eu não gosto de escola. Não gosto de escola, não vejo sentido na escola, assim como não vejo sentido na instituição hospital. São questionamentos que eu faço a esta cultura.

O lugar que se coloca, promotora de efeitos, igualmente implica em se permitir sofrer efeitos, sem que seja com continuidade, mas se lançar ao inédito, lugar de causação para o surpreendido. “S” não torna com um passe de mágica o acompanhamento deslizar sem o mal estar, mas se coloca disponível tal qual uma “criança que cria”. O lugar de criação é o seu lastro singular enquanto acompanhante terapêutica escolar.

### **5.5.2 Caso E: Trapezista e a constância do movimento**

O trapezista é aquele que está sempre em movimento, de um lado a outro. Porém, estar em movimento por via de uma barra nem sempre é confortável, nem mesmo tomar uma posição fixa traria comodidade. O que o trapezista tem a frente é o ponto de chegada e o ponto de saída, mas para ir de uma ponta a outra precisa não só de uma barra de sustentação, mas permitir-se ao deslocamento. É necessário um impulso em direção ao movimento por parte do trapezista, este precisa estar implicado em ir uma ponta a outra.

“E” chega ao acompanhamento terapêutico escolar, movido por um desejo de prática e por um encantamento advindo das telas planas. Seu contato com o autismo se fez por via de uma rede social. Sobre o autismo, “E” demarca um encantamento e para introduzir seu interesse diz “o autismo chegou em minha vida”. Mas, a chegada se desarticulou com o imaginário do autismo ao tempo do desenrolar do acompanhamento terapêutico escolar. Ao se deparar com o sujeito acompanhado percebe o declínio do que idealizou e desta, pois, o sujeito a quem prestaria uma escuta traz contrapontos à imagem construída do autismo através

do que ela nomeia por “traços marcantes”.

O início do acompanhamento traz uma inquietude, pois “E” lida com a pouca frequência escolar do sujeito acompanhado. Enquanto o aluno era faltante, a acompanhante precisava demarcar a presença do aluno na escola, comparecendo as aulas mesmo na ausência do aluno. Porém, após essa intervenção, a escola se mobilizou convocando a presença do aluno, a qual obteve melhora significativa. Incide uma desconstrução por parte da ATE ao que idealizou enquanto prática, demarcando o significante “baque” em referência a realidade encontrada.

Após mobilização e ordenamento da frequência do aluno, sua presença escolar passou a suscitar alguns embaraços e dúvidas. “E” realizava o acompanhamento duas vezes na semana e cogitava o que ocorria em sua ausência com o aluno, como também se as atividades pedagógicas eram feitas em sua ausência. Em sua presença, um mal-estar se presentificava a ausência de atividades pedagógicas dirigidas ao aluno formulava sobre si um lugar de interrogar. Para “E” esse lugar de fazer furos ao mestre lhe trazia mal-estar.

O acompanhamento terapêutico escolar incide em mais de uma direção, as quais são tomadas por intermédio da escuta, tanto sobre o tempo lógico do aluno frente ao laço social, quanto a abertura discursiva do campo educativo em assumir seu processo educativo. Assim o acompanhante, ao traçar uma práxis marcada em apostas aos efeitos do campo educativo sobre o impasse constitutivo do sujeito, demarca lugares oportunos para as intervenções do ATE. Essas oportunidades por vezes se demarcam por encorajamento, em evidenciar atos de linguagem que apontem para possíveis efeitos sobre o aluno, como também trazer questões a escola e aos educadores, para que a palavra circule. A qual, caso circule, possa por via de atos de linguagem, tornarem-se atos educativos, a exemplo, dirigir atividades pedagógicas ao sujeito acompanhado.

Na práxis do acompanhante, sua escuta encaminha-se não somente sobre o favorecimento a curiosidade parcial do acompanhado, mas do mesmo modo sobre os atos de linguagem que compõem o campo educativo em assumir um lugar de aposta e de saber sobre o aluno para que estas emergjam na trajetória daquele aluno. Ao ATE se resguarda colocar-se atento quando o sujeito acompanhado é falado e quando sobre as falas se aponta a extensão de marcas que assumam a trajetória educativa daquele sujeito, com apostas e disposição de saberes do contexto escolar. Essa extensão não ocorre de pronto, por isso o acompanhante não acompanha apenas o aluno, mas também àqueles que o educam. Todavia, caso a extensão não ocorra, abrem-se questões, pois tornar o tempo pedagógico proveitoso ao aluno, franqueia um lugar de ação educativa do ATE, mas se esta não se revela como “chamariz” para que o

campo educativa assuma sua função, algo tende a tornar penoso aos atos do ATE, em que a mostraçõ do sujeito aprendiz torna-se inaudível a posiçõ linguageira da escola.

Sobre a posiçõ da acompanhante “E” sobre as direções da sua prãxis, o aceite do sujeito acompanhado ao pedagõgico tornou-se um ponto ambivalente em sua prãtica, alguns enlaces entre a criançã e seu em torno passaram a surgir por via do aceite à rotina, a aproximaçõ à roda, a solicitaçõ de fazer “cosquinhas” para seus colegas. A acompanhante indicava ficar “super feliz” nessas ocasiões, porẽm alguns questionamentos surgiram, a ponto de se considerar “contaminada” pelo pedagõgico e considerava sua ocorrẽncia em detrimento ao terapêutico. No entanto, o “baque” é trazido como suspensã dos avanços, ao que “E” baliza como “retrocessos” e “desandou”. Ao se deparar com a quebra de suas idealizações “E” retrata: “nos últimos dois meses né no finalzinho do acompanhamento ele já não pegava no lápis, o que ele já fazia. Muito inquieto, assim era algo que me angustiava muito, porque pra mim tava tudo desandando”

Conforme, Guarido e Metzger (2016) quando o ATE se posiciona por via do discurso do mestre e discurso universitário, há um tamponamento do sujeito acompanhado. Isso porque nestes discursos o ensino assolapa o sujeito e o reconhecimento daquilo que o singulariza, ou seja, a própria posiçõ do sujeito frente à linguagem. No discurso universitário o lugar de especialista obstaculiza as possibilidades de um saber ao lado do sujeito, marcando o saber do ATE como um especialista dentro da escola. O que também pode não demarcar um lugar para o aluno e um encontro deste com sua escola. Já no discurso do mestre o que este não quer dar conta é da impossibilidade. O que se pretende ocultar é o inconsciente. Perante um sujeito que se situa fora do laço social, à premissa desta ocultaçõ reatualiza a sua exclusã estrutural e que se constitui em uma exclusã no social (GUARIDO e METZGER,2016).

Ao demarcar um desejo sobre alienar o sujeito ao ideal pedagõgico, algo pode recair a uma injunçõ com intervenções em desencontro ao tempo constitutivo do acompanhado. Como coloca Lacan (1998 b) o desejo daquele que se presta a escutar o sujeito, necessita existir, mas, desde que este seja anônimo e suponha no sujeito o lugar do desejo. O que por vezes os excessos pedagõgicos não possuem condições de considerar. Ainda, conforme Lacan, o discurso do mestre é entendido como o discurso do inconsciente por se referir à ligaçõ estrutural entre o S1 e o S2, a qual funda a posiçõ do sujeito frente à linguagem e que desencadeia a bateria de significantes do sujeito (LACAN 1992). Porẽm, como a referẽncia desse mesmo discurso é sua tentativa de amestrar e dominar o outro, esta posiçõ aliena o sujeito ao desejo do mestre e o que se estabelece na própria funçõ materna.

A circulaçõ da fala da ATE no espaço de escuta sobre a prãtica, a supervisã,

desencadeia sobre a mesma um movimento marcado por via da dúvida. Quando diz “eu até não sei se sufocava, não sei se sufocar é a palavra certa eu queria proteger muito ele... até que em supervisão, a professora falou isso pra mim tipo...”. Sagnuolo (2017 b) alude que a passagem da queixa para interrogação, pode indicar mudanças discursivas. “E” chega ao acompanhamento com deslizamentos sobre a criança autista e quando questiona o seu cuidado e o assinala como sufocar, remonta seus movimentos discursivos na feitura das intervenções em seu acompanhamento. Em Di Ciaccia (2007), o autor intui sobre aqueles que se dirigem uma posição de vazio, há algo de uma interrogação que cada um porta sobre sua causa. E o que “E” estava por movimentar interrogações enquanto ATE e o que poderia transpor enquanto efeito terapêutico.

Ainda a este respeito “E” trouxe durante a entrevista uma passagem do acompanhamento que lhe desencadeou angústia: “ele me abraçava muito me tocava demais e eu lembro que foi falado isso no grupo né que talvez uma ausência materna dele talvez estivesse ressoando em mim né?! Tipo assim ele tivesse me colocando nessa posição porque ele pegava assim no meu peito pra se acalmar como um bebê com uma mãe.”

Os processos constitutivos são a direção do acompanhamento, supor-se ocupando a função materna também remontava um lugar terapêutico. O terapêutico consiste no fazer do ATE ofertar sentidos ao fazer da criança, assim como o lugar de insatisfação e ambivalência igualmente ecoam na relação mãe e bebê. Mas, o lugar de suplência incorre no risco de efeitos provocativos de uma loucura a dois como indica Jersualinsky (2016), em que essa relação não permita a entrada dos demais, caso a “separação” não pertença às intervenções deste ATE.

A este respeito, “E” traz deslizamentos de significantes que emergiram no depois, por via do espaço de escuta proposta. Sobre sentir o mal-estar que opera no entorno da inclusão lhe desencadeava enquanto efeito, permear um fazer entre discursos. Ela coloca “E eu via que isso incomodava elas assim, um pouco né “você tem que ser mais firme com ele”. Firmeza solicitada revelava uma outra posição discursiva, em que o discurso escolar solicitava uma alienação do ideal da acompanhante ao ideal escolar. Outra possibilidade é que algo de um saber escolar despontava com essa solicitação dirigida a ATE. Ainda que a firmeza tenha poucas extensões singulares, permear posições de corte e limite também podem qualificar intervenções educativas, em intervenções terapêuticas, como provocativas de um possível enlace social. Algo de um saber fazer estava circulando no dizer escolar a ATE.

Ainda que o entre suscite posições de encontro, o lugar de exceção do ATE não se dá apenas por sua intervenção ser a única mais ajustável ao sujeito, mas a natureza de sua intervenção deve possuir em seu cerne uma posição ao lado do sujeito. De maneira que ser

“firme” demarca uma diferença, entre a posição da ATE e da escola sobre uma criança “incorrigível”, e a firmeza lhe ofertará o lugar de aluno idealizado pelo campo educativo. Assim como, o aluno necessita passar pela firmeza, o acompanhante necessita complementar a trajetória desse sujeito o que lhe falta para chegar a este ideal.

Lacan (1992) já anunciava que o discurso do mestre é sedutor e por isso levou a acompanhante a questionar seu próprio fazer quando demarca “não sei se eu estou prejudicando ele”. Como também o mesmo autor sinaliza que o discurso universitário passa por uma ojeriza ao discurso do analista. Martinho (2002) contribui, ao explicar que os discursos universitário e do mestre são preponderantes nas instituições educativas. De maneira que aquele que opera por via do lugar vazio e pela exceção, estará igualmente submetido a falas que demarquem essa repulsa a um discurso que se move conforme a ética do sujeito (SAPGNUOLO, 2017 B E VOLTOLINI, 2015).

Mas, o que estava implícito sobre estas falas era uma solicitação de escuta, algo nas falas que se repetiam sobre “seja firme”, trazia a circulação de palavras e que ainda que repercutissem como uma solicitação de suplência, igualmente demarcavam reconhecer o dizer escolar sobre o sujeito acompanhado. É o ATE que permeia e movimenta o trançar de palavras de uma instituição sobre a criança com embaraços constitutivos, pois este ocupa um lugar de secretário como assinalam Berlinck e Fraguas (2004).

Ainda algo das falas escolares escutadas por “E” é que alguns comportamentos só ocorriam em sua presença na escola e não quando se ausentava, “tipo assim, isso só acontece com você e era algo que me doía muito, pow só acontece comigo”. O que se demarcava ainda mais uma diferença, ainda que a ATE se lamentasse. Há algo da presença do ATE que permeia o falar da criança, o próprio acompanhamento igualmente é provocativo da circulação das palavras do sujeito acompanhado. Quando refiro a falas, demarco que seus atos e resistências corporais, sua persistência em comportamentos não desejados pelo escolar de fato pedem escuta para aquele quem assim se disponibiliza. Frente à convocação de firmeza se resgata comportamentos de submissão, mas o ato analítico é capaz de escutar em uma posição diferente ao que o ato educativo solicita daqueles que está a formar.

Há no ato analítico do ATE a sustentação do desejo, o que por vezes resvala sobre mal-estar no contexto escolar e por vezes é sentido na pele do acompanhante. “E” ao falar livremente no segundo encontro indica que a “solidão” permeou o seu fazer. Algo do discurso histórico se colocou em alguns dos seus significantes. Sua presença fazia furos à maestria pedagógica, que retornava a essa quebra de cristalizações com novas injunções.

Solidão sentida especialmente na relação com as ADIS<sup>13</sup> um significante que retoma uma queixa, pois seu papel não passava por ser acolhida na escola. Mas, este resvala no retorno, quando demarca que fazer amigos foi difícil em um determinado período de sua vivência escolar. Parece que algo se une entre essas duas experiências na escola, como aluna e enquanto ATE. “E” refere “com certeza teve algo, que construiu barreira. Não só a escola, mas eu. Não sei eu não sustentaria” e ainda acrescenta “não sei se realmente não me encontrei na função de acompanhante sabe, eu não me encontrei”.

Nos significantes da acompanhante algo de uma busca que não se satisfazia, ficavam implícitos sobre seu fazer. O início sem a criança, a firmeza que lhe era convocada a assumir, o afastamento que sua própria posição engatava. O estilo de “E” enquanto acompanhante se anunciou por via de uma maternagem que passava por uma insatisfação, igualmente por seu deslizar. Em seus giros discursivos entre os discursos do mestre da histórica e do analista, trouxe algo de si mesma em espelhamento ao seu fazer. “E” se coloca com sua divisão no lugar de acompanhante o que remonta ao discurso histórico, ainda que conseguisse sustentar atos marcados pelo discurso do analista. Mas, “E” se põe a falar sempre em movimento, fazendo questões sobre si mesmo e sobre o que empreendia enquanto efeito em seu fazer. Desliza em seus significantes, imbuída com suas próprias interrogações em que o movimento remontava sua implicação subjetiva como trapezista. Pelo que escutei, “E” continuou a fazer questões e que haveria ainda mais por dizer... e a trapezista continua a se movimentar pelo interrogar.

### **5.5.3 Caso T: Malabarista entre o compromisso e o desejo**

O malabarista circense é aquele que equilibra diferentes objetos, há um movimento entre o equilibrar e lançar. A queda de um desses objetos é possível, mas quanto mais técnica mais precisão. O que não se derruba mesmo com uma boa parcela de acertos é que a queda ainda é possível. Mesmo perante a ela, o movimento necessita ser constante, mas o que de fato se movimenta são os objetos, enquanto o artista mantém o lançamento dos objetos com precisão ao recebê-los e ao lançá-los.

O sujeito “T” durante a escuta inicia uma apresentação de si mesmo, pincela pensamentos sobre o que seria o acompanhamento como demonstração ao seu conhecimento

---

<sup>13</sup> Auxiliar de desenvolvimento infantil, profissional que apoia e presta cuidados a alunos com necessidades educativas especiais no município de Salvador. Para seleção, se preconiza que o mesmo possua escolaridade até o ensino médio.

e retrata o sujeito acompanhado. A diferença de idade entre os dois era pequena e o que emerge é um certo embaraço, visto sua expectativa inicial referir em acompanhar uma criança. Nessa direção expõe “pelos relatos dos outros colegas com exceção desse colega, eram crianças muito novas então pensei que eu ia lidar com uma criança de mais ou menos 12 anos também. Mas não, ele já era, ele já era não, ele é um adolescente também, adolescente, adulto”. Logo de entrada, “T” me solicita “O que mais que você quer saber? Me conduza, conduza a entrevista acho que fica mais interessante”. A escuta na pesquisa se apresenta inicialmente mobilizada pelo desejo de saber do pesquisador, mas posteriormente algo de demanda do sujeito pode surgir.

O sujeito “T” não chega com uma demanda em que revele logo de início uma escuta, mas neste momento, algo de si mesmo se apresenta como um pedido uma, solicitação. Amigo (2001) ao referir ao discurso histórico, indica que um pedido de solução para algum embaraço solicita ao mestre que este responda algo da sua divisão. Nesta construção, algo precisa ser remontado para que o espaço de escuta possa perpassar pela singularidade do escutado. Ainda que “T” tenha dirigido um pedido, ainda assim este depôs o desejo de saber ao meu lado.

O sujeito “T” expõe que o primeiro contato lhe causou embaraços, ainda que contasse com a presença do acompanhante antecessor. A cena referiu-se a uma passagem ao ato por parte do sujeito acompanhado, de muita angústia nos corredores da escola. A cena paralisou a escola e logo de início o acompanhante indica que o mais delicado era pensar como isso se daria quando estivesse sozinho na escola. Por ser “novo” naquele espaço interrogou-se no início se receberia suporte dos demais da instituição escolar. Sobre essa experiência inicial, assinala como “traumático”. De fato a escola pode ser espaço onde os alunos apresentam seu sofrimento, e no caso de um sujeito em vias de enlaçar-se com o outro, um sofrimento significativo pode emergir na cena educativa (ANGELINI, CRISSIUMA, CURY, MOREIRA, JERUSALINSKY E VASCONCELOS, 2016) O real que emerge desencadeia um não saber, seria isso o traumático para o acompanhante? A impossibilidade aparece já como porta de entrada para este recém-chegado ao acompanhamento.

O acompanhamento iniciou-se com ausências do sujeito acompanhado, na medida que o aluno frequentava mais a escola, um apelo fisgou o sujeito acompanhante e algo da direção do acompanhamento se dá por esta via, como demarca:

No final do meu processo de transição acabou surgindo muito forte a mãe estava ali, que era uma figura de segundo plano, mas no final desse processo ela acabou indo para o primeiro plano por conta de relatos que ela me fazia, não só dos relatos mas das marcas no corpo dela, nos momentos de crise dele.

A aposta do ATE não se dava por via do acompanhamento apenas ao aluno, sobre isso ele indica que frente ao sofrimento daquela mãe a intervenção apenas na relação com o aluno “soa vago”. O que compreendia era que aquela mãe necessitava de um acolhimento, ao mesmo tempo que assinalava por via da fala que se sentia “impotente”. Inclusive em referência a situação de sofrimento do acompanhado, “T” demarca que essas situações ocorriam na escola, e que o recurso da mesma era em alguns momentos recorrer à mãe. Porém, o mesmo indica que não questionava a escola, visto que poderia trazer um “questionamento indevido”.

Ao referir alguns momentos o ATE sinaliza que a professora regente, era especialista em educação inclusiva, e conseguiu apoiar o aluno nesse momento, utilizando uma massinha de modelar. Essa professora demarca para o acompanhante um lugar de saber, especialmente por ela possuir um conhecimento acadêmico sobre o assunto. Creditava que a inclusão escolar era muito mais pela posição dessa professora, do que da escola em si. Algo de uma suposição de saber surgiu em sua relação com a professora, uma transmissão se passou entre o ATE e a professora, que ainda lhe ensina ser ATE.

Mas com o passar do tempo fui percebendo que a escola apesar de ter uma intenção essa intenção tirando a sala de aula, da professora que tem uma dedicação ali de fazer as atividades ela não passa do discurso.

Por via de um ato falho, “T” ao referir-se sobre os auxiliares de desenvolvimento infantil nomeia como acompanhantes. Ao devolver este significante, “T” refere “isso, ADIs desculpa, ADIs que acaba que a gente exerce essa mesma função”. De fato, a lei da inclusão permeou adendos que consubstanciam novas funções a escola, sem que estas sejam bem delimitadas. De fato a instituição escolar tem sobre a inclusão uma prática que sempre se ajusta fora do seu domínio e o que suscita, ainda que se regule por via da lei, é que nas vicissitudes do seu intramuros os lugares não são bem delimitados.

Algo ainda do fazer do acompanhante é que suas ações, segundo Spagnuolo (2017) de fato não são tão visíveis e de dimensões tão bem demarcadas. O que o acompanhante imprime, reconfigura algo de uma estruturação subjetiva, essa que se dá por via de processos constituintes entre alienação e separação. São marcas que atribuem sentido a criança em uma reconstituição subjetiva, mas é algo que se dá na relação que retoma atos brincantes e constituintes o que perpassa muitas vezes por algo sutil em que a diferença não se torna tão proeminente pois a circulação no espaço escolar entre ADIS e ATEs é similar, mas não a origem de suas ações. Uma incide mais sobre o cuidado, enquanto que a outra parte do cuidado com a perspectiva da singularização.

Para “T”, o acompanhamento parte de um lugar educativo, que perpassa pela mediação e práticas de cuidado, porém a dimensão terapêutica de sua função não avulta para o mesmo enquanto diferença. Mas, nessa construção, não é que o terapêutico não estivesse presente. Haja vista uma passagem que ele traz durante a escuta, que revela a presença dessa dimensão.

Não tinha café, mudou o pessoal que era responsável da... responsável pela lanchonete, pela merenda da escola. Foi uma creche terceirizada lá e simplesmente as novas profissionais disseram “olha não vai ter café”. Como é que não vai ter café? “nós não fazemos café aqui.” Então aquela tradição que ele tinha, aquele costume que ele tinha de café não vai ter mais. Em algum momento foi confortável eu consegui lidar com aquilo, ele pedia, pedia, mas não tinha, levava ele pro lugar que ele queria, mas ele tava muito agitado tinha uma insatisfação ali dele não ter tido a necessidade dele atendida, e aí ele muito agitado, ele chegou a entrar, ele foi correndo, correndo nesse lugar onde fica a merenda e as funcionárias se assustaram, eu me assustei e fui atrás dele também. Ele segurou nelas e falou “eu quero café” só isso mas só o fato de um rapaz de 19 anos correr, entrar e invadir o lugar e partir em direção para uma das funcionárias segurar nos braços dela e falar quero café, assustou! Me lembrei, daquele episódio do início da transição, mas a minha surpresa foi, eu me senti calmo e aí eu posso dizer que vem a questão da supervisão, posso dizer que me senti calmo ao lidar com a situação e não durou cinco minutos e consegui lidar com aquilo de uma forma que me surpreendi comigo.

Algo da dimensão da “escuta da escuta” suscitou um saber não sabido sobre o acompanhamento, algo que surpreendeu o próprio acompanhante. “Sim, sim, sim acho que é muito mais no saber lidar nos episódios. [...] “Mas no momento, foi nesse momento em que foge desse padrão de normalidades das atividades que eu percebi como essas apostas, como esse aprendizado ele foi importante no meu autocontrole para lidar com aquela situação. Consiste na atuação do acompanhante, encontrar saídas e modos de estar na escola e ofertar bordas através de palavras de maneira que algo educativo está presente no fazer do ATE, mas há algo além disso em que se articule tanto o ideal coletivo quanto as possibilidades desejanças que poderiam se supor de uma situação como esta: “Como assim não tem café?”

No transcorrer das escutas, “T” demarca “Eu tenho uma coisa de ter compromisso de assumir compromissos e internalizar esses compromissos”. Este lugar devoto ao outro, submetido, referia algo do sujeito-acompanhante divisão. Essa que igualmente se apresentou no acompanhamento, no compromisso que ele havia firmado de deixar algo significativo com o acompanhado, como processo de fechamento, tendo em vista que “T” não daria mais continuidade no acompanhamento. Algo significativo para deixar uma marca no sujeito acompanhado. Mas ainda, este comprometimento foi associado à presença nas entrevistas, em nossos encontros, os colocando como inviáveis no futuro.

Assim, “T” remonta como em sua chegada, um apelo, mas neste momento me coloca em outra posição, “você vira objeto e eu acabo descontando em você vendo você como objeto. Acabo tentando descarregar nesse lugar aqui dessa escuta”, como uma passagem possível de expor algo de sua posição desejante, e eu assumindo uma disposição para que ele pudesse falar mais. O comprometimento é algo que “T” deu de si ao acompanhamento, mas ao mesmo tempo assumi-lo por vezes lhe posicionava em um desencontro com sua posição desejante.

Na escuta de “T”, a posição subjetiva passou por clareagens, igualmente à sua chegada ao acompanhamento. Sua posição discursiva trazia marcas significantes que se repetiam, como “sem sombra de dúvidas”, “alerta”, “transição” algo se demarcou em passagens de submissão ao saber e em outros “T” trazia marcas singulares sobre a práxis empreendida. Mas, assim como, seus movimentos como malabaristas frente a situações inusitadas, o acompanhamento terapêutico escolar ainda lhe parece inusitado mesmo em um tempo a posteriori. O equilíbrio buscado nas cenas marcadas pelo significante “traumático” referiu mais a lançar e receber objetos, do que algo de si mesmo ao realizar com presteza estes movimentos. Ainda haveria mais por escutar e de um sujeito ATE a se revelar.

#### **5.5.4 Caso N- O contorcionista: acolhimento**

O contorcionista é aquele que tem uma mobilidade com o corpo e que possui a destreza de assumir posições incomuns. É um corpo adaptável, em que o sujeito dá de si para a capacidade de flexibilizar. O movimento que gerencia não ocorre com necessidades de objetos externos a si mesmo, é o seu próprio corpo o lugar de sua arte e que causa fascínio a plateia. O contorcionista por vezes, a depender da posição, enxerga a plateia, outras vezes volta-se para si mesmo, para dentro.

A chegada de “N” ao acompanhamento ocorreu de início por via do estudo e a escuta de um grupo de supervisão. Após algumas seleções, conseguiu o estágio na área escolar, para ser acompanhante terapêutico escolar. O motivo de não ter sido bem sucedido em seleções anteriores é entendido pelo entrevistado “por ser homem eu sentia uma resistência muito grande das escolas, mesmo escolas grandes”. De maneira que essas primeiras tentativas causaram embaraços ao sujeito e significantes como “negado”, “corte” e “frustrado” demarcaram seu mal estar.

O acompanhante oferta seu corpo, seus significantes, seu desejo, mas ocupar o lugar escolar, não se dá sem efeitos sobre o sujeito. O lugar escolar com suas cristalizações não se

exerce apenas aos alunos, mas àqueles que ofertam seu saber para o ideal escolar. A entrada de “N” na escola não foi acessível, a primeira barreira se deu já antes de uma aposta ser empreendida. Algo da marca do corpo estava em desajuste ao ideal de cuidador/educador, o que sobrepôs ao sujeito um lugar de falta e de apelo.

Após tentativas, sua chegada à escola se torna possível, e sobre ela o mesmo demarca ter se sentido “acolhido”. Houve um aceite, uma admissão, o sujeito “N” inclusive passou alguns anos nesta mesma escola, onde o acolhimento pareceu ter sido revisitado perante novos aceites. Ainda a dificuldade, pois a frequência da supervisão não atendia ao que emergia em sua experiência. O sujeito “N” passou a acompanhar um aluno da educação infantil, com embaraços na relação com a linguagem, mas não havia apreensão diagnóstica prévia. Sobre isso o próprio acompanhante demarca que o enquadramento não se viabiliza por via diagnóstica, de um saber sobre a criança. Mas ao que demarca como sendo uma abertura, e ele coloca “a gente tem que estar aberto para escutar, saber, compreender sem estar muito colocando etiquetas”.

Com esse aluno, “N” foi convocado pela professora em propiciar a permanência em seu grupo e sala, mas ainda a criança tinha idas e vindas à sala do grupo anterior que pertencia. Suas idas a sala de certa forma era sustentada pelo campo educativo, mas em uma aposta de que este aceitasse seu novo momento escolar. Porém, a extensão do tempo dessa aposta apresentou-se em desencontro ao tempo do sujeito. Ainda que a solicitação tivesse sido lançada ao ATE, a professora demarca sobre o aluno um enquadre “ela falou sério com ele e tudo mais, não foi grossa, mas jogou o impacto de realidade em cima dele”. Houve um corte, mas efeitos discursivos sobre a posição discursiva do ATE, “eu sentia que era mais uma demanda dela do que da criança, uma demanda mais de tentar deixar tudo organizado. Por não ter a experiência ainda, o tato, então eu ia muito, eu ouvi isso, então vamos pegar essa criança e vamos tentar trazer pra sala”.

O lugar da experiência avultaria de diferente na leitura de “N”? Ou que torções poderiam ser disponibilizadas para se escutar o que ali emergia? Sobre o aceite do ATE, parece haver similitude ao movimento de submissão ao discurso do mestre “vamos pegar essa criança e vamos tentar trazer pra sala”. E sobre essa injunção sobre a criança, o que causa? Uma solicitação para tornar-se aluna daquele grupo. A lógica empreendida não se dava pela via do tempo lógico do sujeito aluno, mas cronológico, em que o avançar do grupo se desse, como prerrogativa de que as coisas andassem que a formação escolar andasse. O campo educativo cumpria seu papel, mas dirigir o “andar” para o ATE, fazia uma questão. Como uma convocação que o ATE resolvesse o que ali excedia.

Ao mesmo tempo, que quando uma criança é capaz de obter de sua escola uma convocação, se demarca uma diferença. A firmeza não foi realizada pelo ATE, mas a quem compete o lugar de transmissão das regras coletivas: A professora. É necessário ao ATE, como Sereno (2006) localiza, o lugar de pequenos nada, isto é, promover que a criança se depare com os outros da escola e que esta tenha em uma aposta que o sujeito possa responder segundo suas condições ao que a escola lhe dirige. Ainda outra opção, às avessas, é que enquanto por vezes a escola solicita o acompanhante em livrá-la de lidar com as impossibilidades que emergem na idealização de uma inclusão toda, o lugar de para choque pode se dirigir ao ATE e este dirigir-se como anteparo entre a criança e os outros do campo educativo. O lugar vazio do analista supõe a emergência de um saber, permear o trilhar do acompanhamento terapêutico escolar é permear que atos educativos cheguem a criança e que o saber da escola possa culminar na alienação daquele sujeito ao lugar de aluno, sem que seja ao custo de sua posição singular.

Há uma dualidade que oferta um dilema ao acompanhante e sua leitura sobre os efeitos discursivos que compõe o encontro com sua posição perante a demanda subjetiva e escolar. Assim como sua direção supõe singularizar os passos escolares da criança com impasses constitutivos, o que subsiste permear um fazer que consista em livrar a criança de excessos pedagógicos, que serviriam como impedimentos para o “vir a ser” em sua constituição. Há a necessidade de que o acompanhante permeie que a escola e aluno se entreolhem, sem que sua posição se constitua como anteparo. Trazer interrogações ao contexto escolar não significa trazer impedimentos a este encontro.

Nessa direção, o lugar do acompanhante é um lugar marcado por uma psicanálise em tensão, pois necessita se refazer ali e aqui. Há nesses dilemas do fazer do ATE, o cerne do que consiste a posição do acompanhante no contexto escolar. O acompanhante ainda que se lance a uma direção, que é posicionar-se em singularizar a trajetória escolar do aluno acompanhado está sob efeitos dos discursos que ali circulam e que costuram as ações e relações que ali se constroem. O movimentar-se discursivamente é uma posição de sucessivas presenças e ausências, baseada na escuta. O fazer do ATE, assim como a psicanálise, consiste em uma análise discursiva. Ainda que, por via dos efeitos de linguagem, suas ações não ofertam ao acompanhante que este reconheça o discurso que está posicionado frente às demandas que o seu fazer lhe submete. O que demonstra o porquê que o \$ (sujeito dividido), possui uma barra representativa de uma divisão e de submissão à linguagem.

O que corresponde ao que “N” expõe frente uma passagem escolar, em que o aluno era convocado no lugar pedagógico, quando fala “eu ia elaborando com ele, não ia, não ia. Aí eu

fui acolhendo e olha esse é o momento dele é desta forma que ele está realmente disponível.” Nesta convocação o aluno não ascende em concessão ao que a atividade pedagógica requeria o que causa efeitos sobre a posição discursiva do próprio sujeito acompanhante e um novo movimento lhe desencadeia uma nova posição discursiva: “esse é o momento dele é desta forma que ele está realmente disponível”.

Eu também sentia que tinha que me acolher que a gente quer abraçar, quer que seja tudo lindo, tudo maravilhoso, quer que a criança dê conta de tudo, na realidade ela tá dando conta na medida que ela pode dar conta. Que isso eu fui ganhando com o tempo essa maturidade.

A escuta contrapõe o significante “tudo”, o lugar de impotência se avulta quando o ATE faz apelo a ser acolhido, como identicamente a impossibilidade se apresenta. Com a impotência se demarca sobre “N” o lugar que não domina, enquanto que a impossibilidade aparece enquanto estrutura (inclusão não toda). “N” demarca o significante “maturidade”, a qual demarca um giro, uma nova posição discursiva marcada em atos do discurso do analista. Somente este discurso tem em frente o lugar da impossibilidade, e o reconhecimento da conjunção entre saber e verdade. Há um resto da experiência escolar que retorna ao sujeito, na sua experiência escolar pregressa, haja vista que o campo educativo refere um lugar que reconstitui e reatualiza marcas primordiais. O acompanhante “N”, em uma de suas passagens no acompanhamento, passou a atuar com um aluno em processo de alfabetização. Porém, este processo formulou-se por uma identificação com sua experiência escolar.

Meu processo de alfabetização foi muito difícil, muito delicado, porque eu estudei no colégio, uma escola respeitada, mas que não tinha esse cuidado de um para um sabe? Não tinha um pouco desse cuidado, e tipo tô aqui ensinando, então se vire! E eu precisava de ter um acompanhamento mais próximo mesmo para aprender, então eu ficava muito solto, eu tinha banca, as pessoas eu sentia uma chacota, das pessoas dos professores de banca, eu não sentia que eu era uma pessoa apostada em mim

O sujeito-acompanhante rememora e reatualiza no acompanhamento pontos que reatualizaram sua própria posição subjetiva em seu processo escolar. O processo de alfabetização remonta operações constitutivas que estão sendo tecidas, de maneira que o que se revela é um sujeito que está acatando em seu processo de aprendizagem em submissão a linguagem. Está submissão não ocorre sem efeitos, visto que o processo de ler e escrever acena a uma reordenação psíquica e que o próprio processo de alfabetização favorece efeitos.

A experiência do acompanhamento retomou à “N” como algo de sua impotência, “será que eu consigo dar conta”? ele se questionou frente a demanda que lhe foi outorgada como ATE. Porém, ter passado por ele, foi traduzido com o significante “potencialidade” de estar

ali. O desejo foi posto implicado com o fazer, de maneira que produções discursivas puderam ser engatadas.

Ao demarcar uma marca de si ao acompanhamento, o acompanhante nomeia a descoberta como algo de si mesmo, pois as experiências do acompanhamento, em alguma maneira, recaíam como lugares de desafios e de aceites perante os mesmos. O lugar da descoberta permeou apostas. Não revoga necessariamente o acolhimento do campo educativo, mas sim um desbravamento, algo lançado, mas sem concretude do que se efetuará.

O que se báscula na produção discursiva desse ATE, por via de suas associações durante a escuta, retomam uma posição em que a interpretação era colocada em operação, e que ao mesmo tempo o dar de si, e o que daquilo tocava em si mesmo, não retiravam “N” de sua posição de descobrir o que é o acompanhamento terapêutico escolar. O lugar de cobrir a si mesmo e desvelar-se opera no malabarismo, partes do corpo em contorção se apresentam, sobressaltam, enquanto outros se escondem. Tomando o corpo como formações discursivas, e o cobrir e descobrir como marcas de um discurso em movimento em que os lugares da impotência e impossibilidade são postos no livre falar de “N”, o mesmo continuou implicado com seu fazer arte.

#### **5.5.5 Caso D - O acrobata entre a sustentação e a interrogação**

O acrobata revela-se pela via do balançar, necessita sustentar o próprio corpo recorrendo a recursos externos (pêndulos, trapézios) sempre se colocando no alto. O balançar não é em si a questão do acrobata, mas a tensão dos objetos que utiliza para manter-se no alto.

O sujeito “D” chega ao acompanhamento por via da escuta da experiência de colegas, já com um conhecimento prévio sobre a práxis do ATE. Suas experiências incidiram em inaugurar o fazer do acompanhante terapêutico escolar, como primeira experiência das escolas que atuou. Ainda que ele mesmo se deparasse com dúvidas sobre seu fazer. Uma delas ocorreu no acompanhamento de um aluno que se mantinha na borda da escola, não adentrava a sala de aula, mantinha-se circulando ao longo de sua permanência e não se filiava à sua turma.

A demanda que lhe foi dirigida enquanto ATE, de algum modo não reunia apostas do em torno escolar, que era justamente permear ações que trouxesse o acompanhado a rotina escolar. Assim “D” se disponibilizou a escutar as falas de pares e professores sobre o acompanhado. A permanência em sala tornou-se a primeira direção ao acompanhamento, como forma de evocar apostas educativas do contexto escolar por meio da visibilidade do

aluno e das demandas educativas presentes em sua trajetória. O ATE “D” fazia leituras por via da interrogação: “Será que todo esse conflito aí não tem uma origem no próprio espaço que se dá né?”

Ao Lançar questões a respeito do acompanhamento, algo mobilizou o seu ato, fazer suposições e por via delas depreender algo de terapêutico. A relação com o sujeito acompanhado não era sem conflitos, se a direção era a permanência em sala, o objetivo do acompanhante presentificava relações entre pares, quando diz: “as matérias nem é tanto o que mais interessa, mas esse motivo de gincana que é muitas vezes o que estreita o laço social”. Era o enlace social que emergia como possível convocação do sujeito, mas, ao convocar o sujeito, algo não se operava no campo educativo, ao que “D” assinalou com o significante “desinvestido” em sua leitura sobre a escola. Escutava falas que não franqueavam um lugar de aluno, “ele não vai acompanhar”, “não faz sentido ele estar aqui assistindo essa aula”. Mas, a disposição de movimentar-se por questões propiciava que os saberes escolares chegassem até o ATE.

Na rotina do acompanhamento, o aluno acompanhado repetia uma cena logo na entrada da escola. O aluno “demitia” o ATE na chegada e “D” escutava dos funcionários uma naturalidade dessa posição do aluno. O que o acompanhante escutou trazia significância àquela fala: “eles tinham uma relação mais próxima, de afeto mesmo de confiança. Ele confiava nesses funcionários e acho que meio que se...teve um pouco de compaixão por mim risos. Que eu cheguei um pouco perdido então me contaram né? E a gente trocou figurinhas legais”. Ao se colocar a escutar, novos modos entre aluno e escola vão sendo reeditadas ou ampliadas. A aposta também emerge por via da análise discursiva do encontro do aluno e escola.

Em outra passagem, com o mesmo aluno, mas em uma nova escola, as expectativas são lançadas por parte do acompanhante. Igualmente novas direções surgiram perante novas demandas. O lugar de operar por via da castração, permeando a falta e em enlaçar o sujeito às regras de seu contexto formulou a guisa de ações do ATE. De repente o lugar dos excessos se apresenta, uma ambivalência do acompanhante que traduz como efeito à sua aposta e o lugar de aceite as regras.

Você numa relação de todas as manhãs ali com o aluno de alguma forma você poxa, eu tô investindo tanto aqui eu queria ver um retorno, que ele retribuísse de alguma forma.

Um mal-estar se coloca na relação entre o acompanhante e escola, porque o bordejar do aluno nas situações de conflitos com as regras, implicou em deslocar sobre o “D” uma convocatória complementasse o que a escola não estava conseguindo sustentar perante o sujeito acompanhado. A escola ao se dar conta que há ali uma questão além do pedagógico, pode convocar respostas sem que se implique nas questões que emergem na trajetória escolar de uma criança com impasses constitutivos. Assim, ao fazer novas questões sobre o acompanhamento, “D” alude:

Essas ideias eram muito mais minhas do que da escola, a escola queria era não ter problema né!? Queria que o menino não tivesse deitado no chão, não agredisse nenhum colega, que ele não xingasse o professor, que não pegasse os objetos dos amigos sem avisar.

Neste desencontro, a direção do acompanhamento tornou-se dificultosa, a busca da integralidade do aluno ao ideal pedagógico disciplinador e o ATE, era que o aluno respondesse satisfatoriamente ao que empregava enquanto ato. Algo singular aparece quando “D” demarca, “você trabalha em escola é fogo, você leva trabalho para casa existe isso, você não consegue se desconectar, chegava a sonhar com o acompanhamento.” E ao questionar se ele lembrava dos sonhos, havia ali situações de conflito.

Ainda por via da escuta, a inclusão era idealizada sem furos, por parte dos outros da escola, em que “D” diz “ele tinha que ficar aí, eles compraram uma ideia assim de que não, ele vai participar de tudo, aí eu percebi que isso ia cair logo, logo em outro exagero. Eu lembro que eu, era tudo muito organizado, nada escapava”. A posição discursiva de “D”, se revelava também por furos à maestria, o lugar de incomodar o mestre o põe sobre uma condição dependente do manejo. Há algo de um deslocamento discursivo, que se não for tomado como impossibilidade, mas enquanto demanda colocada sobre o acompanhamento, e que por vezes é tomado pelo acompanhante como impotência em que a sustentação dos seus atos pode vacilar.

É preciso não só fazer questões e revogar ao mestre, mas permeá-la por via de uma causação do desejo. Há algo que pode não se dar, pois depende das aberturas discursivas da instituição escolar que não se lançam no encontro ao sujeito com impasses estruturantes. Ainda, as injunções se reescreviam sobre o ATE, em uma convocação de vigilância, “D” se percebia posto como “segurança”, significante trazido pelo ATE durante entrevista. De maneira que sua sustentação na posição de acompanhante não pede ser prolongada, sendo interrompida pelo ATE. “D” acrescenta o significante “injustiça” sobre sua posição, declinando assim do acompanhamento.

Em lembrança, “D” lembra que não havia cogitado retornar ao ambiente escolar, “quando saí da escola foi uma maravilha, nunca mais voltarei (risos) E aí, alguns anos depois tá eu lá retornando né?” O lugar escolar referido por “D” se localiza em conflitos com os pares, e ausência ao que ele denomina como “modelo” de uma figura que lhe apontasse o “caminho das pedras”. Sobre essa escola “D” pontua a “escola realmente tinha mudado de quando eu saí para quando eu tava ali”.

O balanço do interrogar e sustentar nem sempre permeia o permanecer, por vezes é necessário pequenas paradas. Os esforços em trazer questões passam pela sustentação dos atos do acompanhante, mas sustentar seu corpo por vezes é cansativo. Outras saídas talvez se façam necessárias e possíveis.

### **5.5.6 Caso L- A Rabolista entre o questionar e o falar**

O rabolista, conforme o dicionário circense é aquele que se mantém nos bastidores, e que só se apresenta caso ocorra algum imprevisto entre os artistas do circo. Sua mobilidade reflete um saber sobre as posições dos demais artistas, a qual precisa ser por ele conhecida caso a alternância solicite. Para tanto, ele questiona os artistas, observa suas ações e aprende moldado por cada um. Mas onde estaria o seu saber? É provável que aquele que se dispõe a ocupar um lugar provisório, se sinta por vezes sem um lugar próprio no circo, assim como durante o espetáculo sua posição se mantém sob alerta, pois a qualquer momento pode ser convocado.

O sujeito “L” adentra ao acompanhamento por uma via diferente, sua entrada ocorreu após visitas a escolas em prol de obter um estágio. Buscava nas escolas uma atuação com crianças, visto que para si mesma seria mais “leve” significativa por ela utilizado. Seu início se apresentou difícil, pois a escola em que atuou ainda não havia formulado o que demandava. “L” localiza em sua fala se sentir “solta”, com a demanda de localizar o lugar de pertença. Ainda formula pouco conhecimento sobre o autismo e que necessitava de um “suporte” visto que a convocação da escola se deu em acompanhar uma criança com embaraços na relação com o outro e com a linguagem.

“L” ainda assumia perante a escola lugares diferentes ao que lhe foi dirigido no início ela diz: “eu fiquei uns quatro dias, quatro vezes, não quatro dias seguidos, eu fiquei umas quatro aulas sozinha que a professora ficou doente e não me deram nenhum suporte”. Em busca de suporte, “L” faz um apelo ao grupo de supervisão para que sua inserção a ajude a sustentar sua posição na escola.

Ao referir sobre sua experiência, “L” constrói um significante atribuído ao sujeito acompanhado, a “birra” e sobre ela, uma suposição: Esta era do sujeito mesmo ou do autismo? Sua proximidade com a família permeava conversas que lhe ajudavam a compreender mais o aluno. Ao se deparar com o desconhecido, o lugar do diagnóstico sobre a criança “incógnita” parece tornar o enigma um tanto mais solúvel. Porém, antecipar motivos e justificativas baseadas em um quadro nosográfico, permeia um fazer em que a desistoricização do sujeito emerge. Voltolini (2004) refere que o sujeito não passa pelo compreender, ele não se comprime para fazer caber ao pensamento sobre ele. Haverá um resto irreduzível sob esta compreensão.

Assim, a ATE parece operar de início por via de uma construção de saber alheia a si mesma, reportando ao outro (diagnóstico, supervisão, família) um lugar de saber. De alguma maneira sua apropriação ainda se dirige sobre o acompanhamento e não no acompanhamento. Posteriormente, a professora também é colocada por “L” por via de uma suposição de saber, mas algo de afeto ambivalente também surge dessa relação que localiza em seus deslizamentos:

A professora, tipo assim, eu tinha com ela minhas dificuldades pessoais em si, ela foi uma grande parceira dentro dessa inclusão né? Ela muitas vezes tirava dúvidas minhas me dava orientação. Às vezes, até me acalmava porque eu ficava muito angustiada com a situação né!

O lugar de “tirar dúvidas” tanto propiciava que a experiência com o sujeito fosse falada, como também algo de um referencial despontasse nas práticas de L por via das análises da professora. “L” explicita “não era algo muito direto dela com ele não, era eu fazendo, eu com ele e ela observando”. De maneira que essa relação tão próxima entre “L” e o acompanhado passou a servir como lugar de capturas para uma formulação de saber. A ATE passa a indicar caminhos às proposições pedagógicas à professora. Quando esta faz sugestões a respeito de conhecimentos pedagógicos um mal estar se estabelece “na hora ela veio e me retrucou”. Nessa construção relacional, Guarido e Metzger (2016) advertem sobre o risco da escola tornar-se cenário e não se efetivar como escola do sujeito acompanhado. L igualmente recairia a este lugar, e em seu livre falar sinaliza

Pra você ter noção, desde que eu entrei e saí da escola eu não tive uma reunião com a coordenação pedagógica. Não teve estratégia de adaptação do aluno, tipo era isso sabe, eu não tinha, poxa você quer alguma coisa? Precisa de ajuda?

Na continuidade de seus deslizamentos, surge como significante “pacote” como sendo algo recorrente da posição discursiva da escola atribuída ao sujeito acompanhado. Sobre este significante, “L” atribui que frente a comportamentos imprevisíveis do aluno, se o recurso primeiro não resolvia, ou seja, suas intervenções, o convocar a mãe do aluno era recorrente, sendo dela e da mãe a tarefa de carregar o “pacote” como a mesma indica. Por via desse novo significante, parece haver uma passagem, “L” começa a fazer furos às práticas institucionais em circular sua queixa e a sua posição na escola, ela parece movimentar-se através do discurso da histórica.

Unida ao mal estar de sua posição na escola, a ATE constituiu uma aposta inicial, que o aluno falasse e demarcava “ele não fala”. De repente ela apostou uma convocação diferente

Tipo assim eu acreditava em várias coisas, eu achava que ele ia sair falando. Não é que a gente não se comunicava a gente se comunicava sim. Uma forma diferente de se comunicar e eu tentava sempre me comunicar. Eu tentava compreender o que ele queria dizer, transmitir.

A antecipação ao sujeito começa a desbotar, uma aposta de que há por parte do sujeito algo que possa ser endereçado o que delimita uma reordenação simbólica. Do mesmo modo se lança uma aposta no social para que algo se revele e que essa aposta igualmente possa ser reeditada pelos outros do campo educativo (BERLINCK E FRÁGUAS, 2001). Porém algo demarca a posição subjetiva de “L” e um impasse surge em sua posição na escola “algo que eu tinha que trabalhar muito na escola foi controlar minha língua né? Tipo não posso falar o que eu penso, não sei, sem refletir alguns segundos sobre isso”. Uma posição embaraçosa, onde o seu falar não era bem vindo e que ela demarca novamente com o significante “sufocava”. “L”, após finalizar essa primeira experiência, quis dar continuidade à experiência do acompanhamento em outro espaço, a escola com a qual estabelecia uma relação afetiva. Porém, a mesma não consegue esta oportunidade e recebe como justificativa sua trajetória na própria escola “ Não, não coloca ela não porque ela fala demais”. Algo que lhe causou um embaraço, pois a marca do excesso foi lançada novamente sobre si mesma, e um equívoco se constituiu. Ao referir suas experiências pregressas com esta escola, percebe-se diferente de quando as vivenciou a modificaram e que não poderia ser tomada pelas posições de outrora, a mesma diz “eu agora sou uma pessoa” há aqui algo não sabido.

O discurso do mestre refere a algo da instância relacional que tem por natureza uma desigualdade de poder, como avesso ao discurso do analista que indica: Fale livremente! Algo do silenciamento do outro dirige a sustentação do modo de laço neste discurso (WAINSTEIN, 2001). E uma injunção se desdobra, pois o mestre não suporta os furos e

interrogações e quer remediar sua castração. Conforme Guarido e Metzger (2016, p. 32) “ao exercer desse modo sua intervenção, o acompanhante terapêutico passa a ter de suportar, na própria pele, o que antes a criança suportava: a injunção da instituição que lhe demanda que se ocupe da sua adequação.” A acompanhante se questiona durante a escuta “sim, querendo ou não esse lugar de questionar que eu sempre tive, faz todo sentido agora. Mas porque se eu não falasse quem ia falar?”

Ao demarcar o lugar de questionar, pode ter diminuído sua possibilidade de escutar e sustentar atos na posição de analista. O interrogar difere do questionar, o interrogar retoma a possibilidade de falar, enquanto que o questionar solicita uma reposição. Questionar a escola se esta, naquele momento possui tessitura capaz de assumir o lugar educativo frente àquele que está fora do laço social. Mediar modos e saídas para sustentação do enlace não se dirige apenas a criança, sua mediação igualmente se desdobra sobre os outros que operam o ato educativo. Mas, essa mediação não pode se estabelecer como única solução possível, pois a depender, as aberturas discursivas poderão não se estabelecer.





A espreita de uma oportunidade de participar do espetáculo, a robolista aceita ficar a espreita e se empresta. Mas, estar atrás do picadeiro gera insatisfações e questionamentos. Como provocar giros se a posição é fixa, de estar alerta?

### 5.5.7 A Escuta discursivamente analisada

Há um significante que marca o lugar de chegada dos acompanhantes escutados ao lugar do acompanhante. Este que marca tanto uma posição discursiva, quanto o traço singular que estes enlaçam ao lugar do ATE. Para cada sujeito o significante possui um lugar próprio em sua representação, a qual suscita uma cadeia significante, um deslizamento, uma produção discursiva sobre o ato “linguageiro” que consiste o acompanhar no contexto escolar.

O deslizamento que foi escutado, tornou-se mais por pinceladas, pois se referia uma escuta inicial, permeada pelo próprio tempo lógico que a pesquisa ancorou durante a escuta. A marca deste significante inicial demarca inclusive passagens discursivas, que apontaram para os giros discursivos, tal qual posso exemplificar abaixo:

**Tabela 2:** O sujeito e os lugares discursivos no acompanhamento terapêutico escolar à pesquisa intitulada: A escuta do acompanhante terapêutico escolar: Giros discursivos no picadeiro

SUJEITO	SIGNIFICANTE	SIGNIFICANTE	SIGNIFICANTE	GIROS DISCURSIVOS
T	Traumático 	Sem sombra de dúvidas 	Comprometido	Produções discursivas com passagens no discurso universitário e Histérico
E	Encantada 	Mãe 	Desencatou	Produções discursivas com

				passagens no discurso universitário e Histórico mas que despontava atos discursivos por via do discurso do analista
<b>S</b>	Saber ↪	Escola ↪	Criança	Produções discursivas com passagens entre os discursos da história e do analista
<b>N</b>	Negado ↪	Acolhido ↪	Potencialidade	Passagens no discurso histórico e universitário
<b>D</b>	Desinvestido ↪	Escola ↪	Injustiçado	Produções discursivas com passagens no discurso do analista o Histórico
<b>L</b>	Leve ↪	Suporte ↪	Falar	Produções discursivas com passagens no discurso Produções discursivas com passagens no discurso universitário e Histórico

Estes giros foram possíveis de serem “tocados” através da escuta, por ela trazer em seu bojo a transferência entre entrevistador e entrevistado. Algo dessa relação transferencial é possibilitado por via do desejo que segundo Ornellas (2010) coloca-se como álgama ao lado do entrevistado e pode permear clareagens aos pontos enigmáticos que o saber não sabido resvala ao entrevistado. O que decorre de uma entrevista mobilizada pela escuta do sujeito promove o que “o efeito que se propaga não é de comunicação da fala, mas de deslocamento” (Lacan 1998, p. 405). O autor demarca o movimento implícito no falar do sujeito, que não recai ao poder dizer e ser entendido, mas como esse sujeito se encontra movido pela linguagem e como esta o emprega.

A esta submissão e aos achados deste estudo a busca não ocorreu no sentido, mas de uma posição que sustentasse inclusive o “ir e vir” do sujeito entre seus significantes, os quais se escreviam demarcando uma tessitura própria a submeterem-se ao laço social, e a própria ambivalência que suas posições permeavam ao constituírem-se enquanto acompanhantes terapêuticos escolares. Lacan (1998, p. 435) retoma que “sua instância dinâmica consiste em provocar a balança com que um discurso vira outro, por defasagem do lugar onde se produz o efeito de significante”, ou seja, a tabela supracitada resvala sobre as produções de efeitos entre estes significantes e que resguardam o balançar da posição discursiva do sujeito. A escuta no grupo algo diferente ressoou, não foi possível identificar pontos de efeitos entre os significantes dos sujeitos, o que ali incidia estava sobre o esteio de um conhecimento coletivo no em torno do que referia ser acompanhante. Ao permearem suas experiências e dúvidas sobre suas intervenções em singularizar a trajetória escolar dos sujeitos acompanhados, se deparavam com entraves ao seu fazer, não só sobre a estrutura política educacional, como

igualmente sobre as relações educativas, bem como sobre a própria posição subjetiva do sujeito acompanhado. Este que opera subjetivamente em um impasse com a linguagem que permeia um simbólico inconsistente, frente os efeitos do Real.

Assim, nas falas que se operavam no grupo de supervisão, o que preponderou os efeitos da impossibilidade. Ainda que intervenções eram pensadas, inovadas e refeitas repousadas sobre o trançar de palavras as impossibilidades que educar tramita e de fazer impossibilidade de fazer desejar, remontavam sobre o sujeito-ATE arranjos frente ao Real, mesmo que algo escapasse. E sobre este efeito, o lugar da supervisão se revelava como um espaço de escuta que não só apontava à prática e uma revisão da mesma, como de acolhimento a impotência que cada um travava sobre o seu fazer.

Diferente das entrevistas, o que se engatava na escuta em grupo recaía aos pontos de angústias e os insucessos que o acompanhar abrangia. Além de uma prática empreendida em que um retorno ressoava em a discrepância entre o ato e efeito, a escuta também capturou as incertezas de como propiciar que educadores e *Infans* se entreolhassem. O que predominava era o que fazer com a insatisfação presente no ato de acompanhar, enquanto que as saídas sobre essa condição impotente eram singulares e por vezes precipitavam um estilo.

Ainda que a entrevista revelasse o movimento discursivo dos significantes do sujeito sobre si mesmo e sua posição enquanto acompanhante, no grupo os pontos de falta se engatavam como uma tônica as falas dos sujeitos. Em ambos os espaços de escuta, o que se ressaltou foi a posição singular e seu entrelaçamento no acompanhamento, e a práxis empreendida de forma particularizada.

## ATO VI

### **QUASE UM GIRO: SOBRE AS (IN)CONCLUSÕES NO VAI E VEM DA TRAPEZISTA-PESQUISADORA**

A escrita deste Ato traz a baila o que foi possível tocar e o que escapou a escuta, o que se tornou presente em minha apreensão as diferentes posições e interlocuções necessárias para a posição de pesquisadora, entre avanços e retrocessos. A constituição do lugar de pesquisadora fincada nos campos da educação e psicanálise, não referiu um lugar confortável. A posição encontrada foi de uma pesquisadora que se direcionou a escutar com inspiração ao que o ato analítico subsidia, sem que o alcance acadêmico fosse retirado do foco. Com efeito, a sustentação foi por via do desejo e da relação transferencial que estabeleço com a interlocução entre a educação e psicanálise. A pesquisa sucedeu-se por meio de aproximações e distanciamentos, assim como a tessitura dos conceitos e pressupostos psicanalíticos articulados a práxis do acompanhamento terapêutico escolar. Similarmente o mesmo se repetiu sobre os achados propícios as falas dos sujeitos escutados. Invariavelmente, o tempo de um mestrado acadêmico, transpareceu veloz e em desencontro ao tempo subjetivo.

De tal modo, as saídas nem sempre estavam à mão, no transcorrer do tempo, o investimento libidinal subsistiu, tanto no desejo de apreender mais, como no compartilhamento das descobertas, em algumas comunicações orais em congressos acadêmicos, em um capítulo de uma coletânea publicada, em convites para dialogar sobre o acompanhamento terapêutico escolar para estudantes universitário, bem como supervisionando acompanhantes terapêuticos escolares.

O transcorrer do tempo permeou as experiências da vida, identicamente ao desencontro entre as demandas da pesquisa e as demandas singulares. Os vaivéns da própria experiência de viver permearam meu percurso, de maneira que surpreendentemente a renovação da vida chegou! Gerar a vida suscitou novidades que permearam brechas sobre meu tempo lógico, de maneira que em meu tempo de pesquisa tornou-se urgente o concluir. Ainda, surpreendentemente, ao longo da tessitura deste tempo de concluir o estudo, outro tempo emerge: Tempos “pandêmicos”. Tempo que abala as formas de vida, e que para preservá-la solicita o distanciamento social e igualmente da vida rotineira, até então conhecida em direção a novas rotinas. O novo “normal” instala-se e novamente o tempo de concluir. A pesquisa se faz mais urgente, mesmo que a necessidade de pausa emerja como necessidade. Fechar um ciclo frente à imprevisibilidade da própria vida tornaram o término ainda mais

tensionado. Concluo com mais inconclusões do que previa, e assim o faço através da sustentação do desejo.

O próprio estudo da psicanálise expressou-se, entre a formulação de um conhecimento sobre a psicanálise e um saber não sabido advindo da minha experiência para com ela (análise pessoal e supervisão). E assim fui tecendo o conhecimento que ocorreu no deslizar de articulações entre os matemas e letras, o gozo e saber, e até mesmo sobre o conceito de estilo em articulação com as insurgências do campo educativo. Referenciá-los ainda se faz com tropeços e esbarrões, em que apreensões do conhecimento psicanalítico ainda se apresentam com clareagens e sombreamentos. Semelhantemente, uma dialética entre a psicanálise e a educação, meu percurso na pesquisa apresentou-se em sobreposições, oras psicanálise, oras educação.

Cada uma, temporalmente, a minha apreensão se anunciavam com mais vigor, não sendo possível demarcar nesta escrita e escuta empreendida, uma junção equilibrada. Porém, penso que mesmo perante uma dialética entre estes dois campos, sinto-me em uma constante aposta sobre a educação, campo do meu desejo, em que a psicanálise me oferta operadores capazes de sustentar minha aposta sobre os atos educativos.

Certamente, este estudo ressaltou a escuta, a qual não foi permeada na busca por sentidos, pela realidade tateada, mas como esta é falada e demarcada particularmente pelos sujeitos participantes. A escuta permeou apreender discursivamente o “singular de quem singulariza”, bem como as vicissitudes de trajetórias escolares acompanhadas de perto. Sob o mesmo ponto de vista em escutar aquele que se ocupa em singularizar, indubitavelmente, possibilidades entre a psicanálise e educação foram revisitadas.

Pois, algo se depreende quando se “escuta aquele que escuta”. Não raro, atualizações sobre a minha trajetória de igual modo foram reacendidas, seja por uma exterioridade, seja por pontos em comum. Ademais, para esta escuta, permeei a atenção flutuante, em um exercício dialético entre as questões da pesquisa e o método clínico que não submete o sujeito a um sentido. A aposta investida era a partir de uma questão de pesquisa, permear o livre falar, permitindo assim que o próprio sujeito se colocasse em sua posição singular.

A pesquisa conseguiu captar através da escuta algo das vicissitudes que permeiam o sujeito que se dispõe a acompanhar e o que insurge nesta prática. Uma das considerações deste estudo é que assim como o ATE demarca seu fazer pelo circular da palavra, o ato de falar de si enquanto acompanhante, favorece que novas posições se demarquem em seu fazer. O que pode permear identicamente um efeito sobre o dizer escolar, e em rescender uma aposta educativa sobre o sujeito acompanhado.

Ainda, outra captura precipitada pela escuta aqui empreendida, permeia que o ATE ao lidar com o não saber, com o inusitado, pode ter ao seu alcance uma demarcação singular sobre o seu fazer. O ATE pode inaugurar travessias no acompanhamento terapêutico escolar que extrapolam os efeitos de um saber técnico, ao lançar mão sobre dois saberes. Algo de um saber de si, unido a um saber teórico pode ofertar ao sujeito-ATE uma via possível e singular de empreender seu fazer. Sobre este primeiro, só é viável caso este sujeito adentre na “falação” de si e de si no próprio fazer terapêutico em contexto escolar. Sobre isso, o que avultou na escuta é que o falar de si e do fazer, sem que ocorra em paralelo ao avanço teórico, não permeará uma práxis singularizada, nem sobre o aluno acompanhado nem do próprio acompanhante e sua posição discursiva.

Em considerar a práxis do acompanhante terapêutico escolar e suas movimentações “lingueiras” no campo educativo, o estudo permeou a posição discursiva do sujeito-acompanhante. Este que opera entre discursos, bem como com sua própria posição discursiva entre o dizer escolar e o dizer da criança com embaraços constitutivos. Sua própria posição discursiva propicia alguns furos ao discurso escolar ao mesmo tempo torna-se provocativa de um reordenamento simbólico dos sujeitos que acompanha.

Um dos objetivos alcançados, significou ressaltar os giros discursivos de cada ATE, sobre como anunciavam a particularidade do sujeito submetido ao discurso, através de atos empreendidos na práxis. Singularidade que se resguarda não só em suas posições discursivas, mas, que poderia atuar sobre o dizer da escola e sobre o tempo constitutivo do sujeito acompanhado. São os efeitos subjetivos que permeiam os giros discursivos dos acompanhantes, ao menos foi o que emergiu no dizer dos sujeitos acompanhantes escutados neste estudo.

Porém, estes giros por vezes se reuniram nas falas dos sujeitos, através dos seus significantes quando estes traziam dilemas que permeavam suas posições e intervenções frente à escola e ao sujeito acompanhado. As saídas encontradas, por vezes eram marcadas por atos lingueiros ou que passaram pela linguagem do ATE para se tornarem atos.

A aproximação aos sujeitos e suas falas eram marcadas por uma impotência, tanto sobre as dificuldades de cravar sobre a escola um lugar para o sujeito acompanhado, como propiciar condições que este sujeito se engate nas ofertas educativas que a escola franqueia. Na escuta a dimensão de mal estar sobressaia, de modo que foi possível escutar a dimensão que cada um tecia em sua impotência de forma particular, e que perpassavam as questões constituintes de cada sujeito escutado. Cada significante percorrido demarcava um lugar próprio, mesmo que dirigido sobre o acompanhamento terapêutico escolar. O exemplo, a fala de “S” coloca que o lugar do

acompanhamento permeia o não sabido, de maneira que cada sujeito permeou este lugar, com suas próprias posições.

Então, então foi um trabalho de enlaçá-lo com a escola. Eu acho, eu acho que foi um trabalho de enlaçar ele na escola. Se eu não tivesse alguém que estivesse apostando no meu trabalho, eu não saberia o que eu tava fazendo.

Em um apanhado breve ao que aprioristicamente foi possível ser escutado enquanto achado perpassa por lugares languageiros em alcance, outros lugares ainda inóspitos onde prazer e desprazer se constituem mutuamente entre aquelas que ocupam o lugar de ATEs e que se põe a falar no grupo de supervisão. Este lugar ocupado pela falta, às vezes se exemplifica a partir de: “o que faz mesmo um acompanhante terapêutico escolar em uma escola?”.

A dimensão da escuta assumida, além de não talhar a apreensão de sentidos, identicamente lançou-se no dizer dos sujeitos acompanhantes, na consideração que ao escutá-los certamente se constitui por limites. Por esta advertência que o indizível revela-se igualmente no livre falar do sujeito conjuntamente ao impossível de tudo dizer, os silêncios foram tomados por falas, em que o intervalo da emissão de palavras não estreita a condição do sujeito falante. Outra assunção foi não estancar a fala, mas reconhece-la sob uma condição de movimento discursivo que subsidiou este estudo e igualmente permeou a minha própria escrita.

O cerne do acompanhamento são intervenções marcadas por movimentos discursivos, assim o ATE é referido por vezes como interlocutor e em outros momentos como porta voz da criança. O ATE é citado figurando como tradutor e testemunha das produções da criança com impasses na sua estruturação subjetiva. Definição presente entre diferentes autores como Gavioli *et al* (2002), Assali *et al* (1999), Fráguas e Berlinck (2001) e Serrano (2006). Sobre estas, há uma verossimilhança, visto que caracterizam o fazer do acompanhante localizado sob o campo simbólico, mediante uma práxis fincada na linguagem. No entanto o esteio deste estudo apresentou-se em uma escuta que permeasse não só os atos languageiros do ATE, assim como a submissão do sujeito- ATE.

O que contorna e se presentifica neste estudo por via do falar do acompanhante no encontro aos diferentes discursos que estruturam o processo escolar de crianças com impasses constitutivos, algo pode permear o seu movimento discursivo, em que saídas possíveis tenham por incidência os giros discursivos. Estas saídas foram aqui escutadas através dos significantes dos sujeitos, marcados entre o sujeito acompanhante e a práxis do acompanhamento terapêutico na escola, que não ocorre com linearidade, mas em movimentos

giratórios. Para a educação, a aposta deste estudo é contribuir em dar notoriedade a linguagem que está presente em todo ato educativo, incluindo o próprio ato de incluir. Ao dar destaque a esta prerrogativa, pois dessa maneira, tomando enquanto linguagem, os tropeços que percorrem o falar se presentificam na cena educativa e o lugar do sentido e do não sentido pode se revelar.

Em suma, penso que o objeto da pesquisa, a escuta de acompanhantes terapêuticos escolares, tornou-se exequível de ser tocada, mesmo que não por completo. Identicamente à questão de pesquisa, a escuta franqueou giros discursivos presentes no deslizar de significantes que cada sujeito- ATE permeou em seu fazer, ainda marcado no enlace entre o pedagógico e terapêutico. Em referência aos objetivos, indico que foram alcançados, mas cada um em uma extensão e propensão diferente. O objetivo geral, foi analisar **os giros discursivos a partir da escuta de acompanhantes terapêuticos escolares no entre lugares (entre o pedagógico e o terapêutico)**. Para sustentação deste objetivo, outros específicos foram engatados: a) Identificar a posição discursiva das acompanhantes terapêuticos escolares situada entre os quatro discursos; b) Escutar as alternâncias das posições discursivas da práxis de ATEs, movidas entre o discurso pedagógico e o terapêutico; c) Apreender o estilo discursivo de acompanhantes terapêuticos escolares na inclusão da criança com impasses na estruturação subjetiva.

Por entender que a pesquisa em psicanálise e educação não incide em demarcações completas sobre o conhecimento, identifico este alcance as questões e objetivos de pesquisa, no mesmo “vai e vem” que demarcou meu percurso enquanto pesquisadora. Destaco, especialmente, o objetivo específico dirigido ao estilo, o qual conquistou poucas articulações a escuta, e revelou-se como um saber não sabido. Os giros discursivos escutados foram predominantes entre os discursos universitário e histórico, mas algo da direção do discurso do analista revelou-se, em pequenas paradas discursivas dos sujeitos escutados. Seja por um manejo a demanda escolar, seja por uma interpretação ou mesmo por intervenções dirigidas a um reordenamento simbólico. Algo se dirigia a uma posição subsidiada pelo singularizar.

Isto posto, os achados facultados pela escuta aos sujeitos participantes não apontaram novas formas de intervenção, mas reatualizarem alguns pressupostos psicanalíticos. Pressupostos que atravessam o contexto escolar com possíveis saídas singulares aos dilemas enfrentados na inclusão escolar. A posição de propiciar que a palavra circule entre os sujeitos da escola e o livre falar sobre suas posições, demarcam um fazer em que posições incomuns, tão logo a propensão de furos ao discurso do mestre pode ser legitimada. A psicanálise assinala um modo de gozo em encontro a outras modulações no entorno do laço social, o

discurso psicanalítico não se coloca em sobreposição aos demais discursos. Apenas a psicanálise demarca uma posição diferente a linguagem que a escola se estrutura (FINK, 1998). Por outro lado, a sedução que se opera por meio do discurso pedagógico por vezes faz capturas ao sujeito- ATE, ou mesmo este sucumbe às injunções que o discurso escolar lhe dirige.

Ainda sobre estas injunções supracitadas, percebo em meu estudo limitações no que tange a leitura da instituição escolar e as estruturas de poder que a assolam. Isto porque, para permear possibilidades de travessias simbólicas, mesmo que em uma leitura discursiva sobre a escola, cabem adições. Refiro a leituras das estruturas sociopolíticas que se incorporam em seu ato de linguagem. Indubitavelmente, estas estruturas igualmente aplainam sob a posição discursiva escolar, igualmente na condição de atos languageiros que fazem efeito sobre a circulação da palavra na escola.

Uma limitação deste estudo é considerar o atravessamento do discurso capitalista as questões da inclusão escolar e sobre o próprio acompanhamento terapêutico escolar. Inclusive, porquanto as estruturas de dominância que atuam sobre a instituição educativa, podem implicar a restrição da presença do terapêutico e ainda o seu atravessamento sobre a educação. O atual cenário político brasileiro tem trazido perspectivas de educação que não se equiparam a uma escola com possibilidades em se firmar por via do um a um. Assistimos medidas em andamento que questionam a inclusão escolar e retrocedem em busca do retorno à educação especial e classes especiais. Políticas dirigidas sobre um tempo anterior, este que parecia ter sido superado.

Sem os avanços das políticas já implantadas de expansão e novas regulamentações para a inclusão escolar, em conjunto com o retorno de práticas pouco inclusivas, o declínio do direito de acesso a escolarização regular, incide sobre o lugar do sujeito com impasses constitutivos. Pois, atinge diretamente sua possibilidade de circulação social, contendo os “diversos” em um mesmo espaço e tão logo reatualiza segregações, que mesmo no acesso a escola regular ainda não foram superadas. Por estas questões, talvez este estudo fale de uma prática igualmente em declínio, justamente por sua correspondência a campos tensionados como o da saúde mental e da educação. Ao considerar a presença do acompanhante na escola, o declínio a sua convocação pode ocorrer em consequência aos retrocessos de direitos e o acirramento da dissociação entre o tratar e o educar.

Possivelmente, nuances das estruturas de poder e destes retrocessos já se presentificam na realidade educacional e entre os achados dessa pesquisa. Algo da fala dos sujeitos participantes pode ter incorrido enquanto efeito sobre as posições discursivas dos

acompanhantes nos contextos escolares. Certamente, o fôlego tornou-se escasso para desbravar estes possíveis efeitos. Como desdobramento a estes estudos, cito Di Ciaccia (2007), este que considera a propiciação de várias instituições, quando possibilidades simbólicas são lançadas sobre as mesmas. Porém, por via da escuta dos sujeitos, essas aberturas não foram fortemente trazidas. Tão logo, a possibilidade de permear os efeitos que o a circulação da palavra pode permear as instituições educativas, especialmente àquelas que contam com o ATE, refere um desdobramento para novos estudos em um possível doutoramento.

A respeito destes achados premiados pela escuta e em consonância ao que foi possível tocar teoricamente, há pontos a serem avultados. Uma pesquisa que se remonta a partir da psicanálise não se mobiliza no em torno do sentido, em uma perspectiva de que é possível arraigar em nível de uma dominação pelo processo de conhecimento que a pesquisa parece desencadear. Uma pesquisa que se dirige sobre os pressupostos psicanalíticos, intui ratificar o singular, mediante o laço que estabelecem com o objeto de desejo. E sobre o particular, não é possível apreendê-lo em puro sentido, o que me demandou estar atenta a esta advertência.

A respeito das apreensões através da escuta, movida pelo método clínico, acredito como minha responsabilidade operar uma devolutivas aos sujeitos participantes. Assim como, na escuta no grupo, pleiteio meu retorno ao grupo para operar estas devolutivas, assim como individualmente, com os sujeitos escutados por intermédio das entrevistas abertas. Para tanto, intenciono retratar meus achados e mais uma vez operar através da escuta, ao que surgirá mediante este compartilhamento.

Na escrita desta pesquisa, inicialmente, o primeiro Ato remontou ao lugar de estreia no circo, com prenúncios do que se desbravaria mediante os percursos teóricos desenvolvidos por mim, enquanto pesquisadora. Ao chegar neste Ato, o lugar de estreia não se refere mais as elaborações de um saber ao nível de conhecimento, mas de um saber singular daqueles que foram e que serão escutados. De um saber singular na invenção entre a minha posição subjetiva ao lugar de pesquisadora e escuta, animada pelo lugar discursivo do analista que também permeia o lugar do discurso da histórica. Assim, intenciono, que o circo chegou! Que é possível escutar o trapezista e seus movimentos no picadeiro e que o espetáculo já está presente.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. O que é o contemporâneo? *In: \_\_\_\_\_ O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.p.55-76
- AMIGO.S. Notas sobre o discurso do analista. *In: VEGH, I. (Org.) Os discursos e a cura*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.
- COUTINHO A.B., AVERSA, P. Sobre a experimentação da loucura no campo escolar. *In.: COLLI; F. A. (Org). Travessias na inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005 p. 35-42
- RIBEIRO, J. M. de L C.; BASTOS, A.. O lugar do analista na extensão da psicanálise à inclusão escolar. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 26-35, dez. 2007 .
- BASTOS, M. B. Impasses vividos pela professora na inclusão escolar. *Estilos clínica*, São Paulo, v. 6, n.11, p.47-55,2001.
- BASTOS. M. B. A inclusão escolar: Inclusão de professores *In.: COLLI; F. A. (Org). Travessias na inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005 p.133-147
- BATISTA, W. J. Resenha A Perversão Comum: viver juntos sem outro. *Cadernos de Psicanálise do Círculo Psicanalítico do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, a. 31, n. 22, p. 221-226, 2009.
- BATISTA, C. A. M. Inclusão escolar: equívocos e insistência. MURATORI, F.; LERNER, R. (Org.). *Enlace entre o corpo e a escrita na criança e no adolescente*. São Paulo: Instituto Langage, 2014. p. 48-57.
- BIVAR.A. *A Trapezista do Circo, 197?* Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NTQwNTgw/> Acesso em: 14 abr. de 2018.
- BOLOGNESI, M.F. O circo na história: a pluralidade circense e as revoluções francesa e soviética. *Repertório: Teatro & Dança*, 2010 p.11-16
- BRASIL, **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) > Acesso em: 14 abr. de 2018.
- BRASIL **Lei nº 12.764 de 2012 em 27 de dezembro**. Dispõe sobre Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm) Acesso em: 14 abr. de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, de 8 de setembro de 2010**. Assunto: profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, DF, 2010.
- CASTANHO.P. Três dispositivos de grupo discutido em supervisão. *In: \_\_\_\_\_ Uma introdução psicanalítica ao trabalho com grupos em instituições*.1 ed, EPUB, São Paulo, 2018.

CHIZOTTI, A., **Pesquisa Qualitativa em Ciência Humana e Sociais**/Petrópolis, RJ, Vozes, 2006

CHAGALI, M. **The Circus**, 1964. Disponível em: <https://www.arteeblog.com/2015/05/12-pinturas-de-circo.html> Acesso em 01 de jun. 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.

CUNHA, E. DAZZANI, M.V.M. Da repulsa da Escola à Diferença: Historicizando raízes, perspectivando saídas In: DAZZANI, M.V. M. e SOUZA, V.L.T, **Psicologia Escolar Crítica: Teoria e Prática nos Contextos Educacionais** Ed. Alínea (Coleção Psicologia Escolar) 2016, p.57-73

DI CIACCIA, A. Da fundação por Um à prática feita por muitos In:\_\_\_\_\_ **Curinga** v.1, n.0 (out. 1993) - Belo Horizonte: Escola Brasileira de Psicanálise - Seção Minas, n.31, dezembro de 2010

DUNKER. C.I.LPAULON, C. P.; MILÁN-RAMOS, J. G. **Análise psicanalítica de discurso: perspectivas lacanianas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.

ELIA, L. da F. O Sujeito e Conceito In:\_\_\_\_\_ **O Conceito de sujeito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, p. 50, 2004. Psicanálise passo-a-passo.

FERREIRA, Pesquisa em psicanálise: a conversação e a entrevista clínica como ofertas de palavra- a aposta na invenção subjetiva In: FERREIRA, T. VORCARO, A. **Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita- 1 ed-** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FLESLER. A, O discurso da Histérica In: VEGH, I. (Org.) **Os discursos e a cura**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.

FRÁGUAS, V. **Saindo do ab(aut)ismo: o vivido de uma experiência a partir de um trabalho de acompanhamento terapêutico**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2003.

FRÁGUAS, V., BERLINCK, M. T. Entre o pedagógico e o terapêutico dentro da escola. **Estilos da Clínica**, V. 6, número 11 São Paulo, 2001.

FREUD, S. **O estranho**1919/. Obras completas, ESB, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996 a.

FREUD, S. Os chistes e sua relação com o inconsciente (1905). In:\_\_\_\_\_.**Edição standard brasileira das obras psicológicas completas**. Rio de Janeiro: Imago, VIII. 1996 b

FREUD, S. O mal-estar na civilização. (1930 c) In: S. Freud. **Edição Standard das Obras Completas** de Sigmund Freud (vol. 21). Rio de Janeiro: Imago.1996c.

FREUD, S. (1919)Sobre o ensino da psicanálise na universidade. In: **Obras completas**. Madrid, Espanha: Alianza,1974.

FREUD, S. Além do princípio de prazer (1920). In: \_\_\_\_\_. **Além do princípio do prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos** (1920-1922). Direção-geral da tradução de Jayme

Salomão. Rio de Janeiro: Imago, p. 12-85. (Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud, 18). 1977a.

FREUD, S. **Análise terminável e interminável**. (1937). Edição Standart Brasileira das Obras completas de S. Freud. Rio de Janeiro, Imago, 1977b.

FREUD, S. (1914) Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. *In: Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução sob a direção de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969, v. XIII, p. 247-250.

GALLO, F.D A Renovação do circo e o Circo social. **Repertório: Teatro & Dança**, 2010, p. 25-29.

GOLDENBERG, M., **O discurso capitalista**, Scilicet, Um real para o século XXI, volumen del ix Congreso de la amp, Grama, Bs. As., 2014, p. 120

GUARIDO, R., METZGER, C. Acompanhamento Terapêutico e práticas inclusivas nas escolas. *In: Jerusalinsky, J. Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico* Salvador: Álgama, 1ª ed, 2016.

GUTIERRA, B. C. **Adolescência e psicanálise e educação: O Mestre Possível de adolescentes-** São Paulo Avecamp 2003

HATCHUEL, Françoise *et al.* O "aluno estranho": entre flexibilidade e atribuição. **Estilos da Clínica**, Brasil, v. 21, n. 2, p. 428-454, aug. 2016. ISSN 1981-1624.

JERUSALINSKY, A. Para um autista a verdadeira inclusão. *In: A. Jerusalinsky (Org.), Dossiê autismo*, São Paulo, SP: Instituto Langage 2005.

JERUSALINSKY, J. Porque o sujeito se produz no laço com os outros. *In: \_\_\_\_\_ Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico*. Salvador: Álgama, 1ª ed. p. 267-276, 2016b.

JERUSALINSKY, J. A especificidade do Acompanhamento Terapêutico. *In: \_\_\_\_\_ Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico*. Salvador: Álgama, 1ª ed. p. 267-276, 2016ª.

JERUSALINSKY, J. O acompanhamento terapêutico e a construção de um protagonismo. *In: \_\_\_\_\_ Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico*. Salvador: Álgama, 1ª ed. p. 267-276, 2016 c

JERUSALINSKY, J. *et al* Por uma inclusão escolar possível: o que o Acompanhamento Terapêutico tem a ver com isso?. *In: JERUSALINSKY, J. Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico*. Salvador: Álgama, 1ª ed. p. 267-276, 2016.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre; Artes e Ofício; p. 318, 2010.

JORGE, M. A. C. Discurso e liame social: apontamentos sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos. *In: Rinaldi, D. & Jorge, M. A. C. (orgs.). Saber, verdade e gozo. Leituras de O Seminário, livro 17, de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos (2002). (p. 17-32).

KUPFER, M. C. Educação terapêutica: O que a psicanálise pode pedir à educação. *Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas*, 2(2), p. 53-61. 1997.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**. São Paulo, Ed. Escuta. São Paulo, 2007.

KUPFER, M. C. M.; PETRI, R. Por que ensinar a quem não aprende? *Estilos clin.*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 109-117, 2000.

KUPFER M.C Princípios orientadores de práticas inclusivas *In: KUPFER M. C. VOLTOLINI R. S. PATTO Práticas inclusivas em escola transformadoras: acolhendo o aluno sujeito* São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017

LACAN, J. **Seminário 17** - o avesso da psicanálise (1969-70). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992

LACAN, J. (1958). Abertura da Coletânea. *In:\_\_\_\_\_ Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1998 a

LACAN, J. (1958). A direção do tratamento e os princípios do seu poder. *In: \_\_\_\_\_Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 1998b.

LACAN, J. (1958) A psicanálise e seu ensino *In: \_\_\_\_\_Escritos*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998 c

Lacan, J. (1958). O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. *In:\_\_\_\_\_Escritos* (pp. 197-213). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Publicado originalmente em 1998d.

LACAN, J. (1970). Radiofonia. *In:\_\_\_\_\_ Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

LAJONQUIÈRE. L A educação entre o conhecimento e o saber. *In:\_\_\_\_\_ Infância e Ilusão (psico)pedagógica: Escritos de psicanálise e educação*. 4ed. Petrópolis: Vozes p. 167-195, 2009.

LAJONQUIÈRE, L. Fazer-se menino *In:\_\_\_\_\_ Figuras do Infantil: A psicanálise na vida cotidiana com as crianças* Petrópolis: vozes 2010.

LEITAO, I. B.; MENDES, F. M. de S. De que se trata ser freudiano pela psicanálise lacaniana? Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise em Freud e Lacan. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 381-405, ago. 2018. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282018000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282018000200011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 abr. de 2019.

MATOS, A., & DINIZ, A. (2014). Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva: a voz dos ATs. In R. C. S. Souza, M. A. G. Bordas, & C. S. Santos (Orgs.), **Formação de professores e cultura inclusiva** (pp. 45-66). São Cristóvão: UFS.

MARTINHO, M. H.C. **Que lugar para o sujeito na escola? Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan** Doris Rinaldi e Marcos Antonio Coutinho Jorge (orgs.) Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.

MELAO, M. S. A escrita e a constituição do sujeito: um caso de autismo. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 94-117, dez. 2008. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282008000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jan. de 2019.

MIRANDA, M.P. **O mal-estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada à educação.** 2010. Tese (Doutorado em Psicologia, Psicanálise e Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte 2010.

MRECH, L. M. Os Estereótipos e Preconceitos à Luz da Educação Inclusiva e da Psicanálise. **Revista do Sinesp**, São Paulo, p. 3-10, 2001,

NANCLARES. A.B.M. Discurso Universitário. *In:* VEGH, I. (Org.) **Os discursos e a cura.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.

NASCIMENTO, V.G. **O acompanhamento terapêutico escolar no processo de inclusão de uma criança autista.** 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento). Universidade Federal da Bahia – UFBA- Instituto de Psicologia – IPS, Salvador, 2015 p. 11-132

NASCIMENTO, V. G, SILVA A. S.P. DAZZANI, M. V. M. Acompanhamento terapêutico escolar e autismo: caminhos para a emergência do sujeito. **Estilos da Clínica: Revista sobre a Infância com Problemas**, São Paulo, SP: USP – Instituto de Psicologia. 2015 p.520-534.

ORNELLAS, M. L. S. Os quatro discursos: Histórico, Universitário, Mestre e analista. *In:* \_\_\_\_\_ **Psicanálise e educação: (impasses) subjetivos e Contemporâneos ed.** Quarteto 2007.

ORNELLAS, M. L. S. O real, o simbólico e o imaginário da docência contemporaneidade. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun.,1992) p. 81-87 - Salvador: UNEB, 1992.**

ORNELLAS, M. L. S. **(Entre)vista: a escuta revela.** Edufba: Salvador, 2011 p 81

ORNELLAS, M.L.S Estilo: Marca que obtura a falta do Outro *In:* \_\_\_\_\_ **Psicanálise e educação: o que falta em um está no outro?** Salvador: EDUFBA, 2019.

PATTO M. H. S A escola transformadora *In:* KUPFER M. C. VOLTOLINI R. S. PATTO **Práticas inclusivas em escola transformadoras: acolhendo o aluno sujeito** São Paulo: Escuta: Fapesp, 2017.

PEREIRA, M. R. Os profissionais do impossível. **Educação & Realidade**, (2013). 38(2), 485-499.

RIBEIRO, J. M. de L. C.; BASTOS, A. O lugar do analista na extensão da psicanálise à inclusão escolar. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 26-35, dez. 2007. Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282007000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 mai. de. 2019.

SANTOS, H. L. L. dos. **A noção de estilo em Lacan**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.47.2015.tde-10122015-100311. Acesso em: 26 mai. de 2019

SANTOS, V.M. Porta afora: percursos de inclusão de crianças com autismo desde os dispositivos de atendimento institucionais *In: JERUSALINSKY, J. **Travessias e travessuras no acompanhamento terapêutico***. Salvador: Álgama, 1ª ed. p. 267-276, 2016.

SANTOS, J.V. B. K, ORNELLAS, M.L.S.; Fala infans! A escola pode te escutar?. *In: Maria de Lourdes Soares Ornellas; Liege Maria Sjtija Fornari. (Org.). **Entre-linhas: educação, psicanálise e fala***. 1 ed.Salvador: Mestria, 2019, v. , p. 27-.

SERENO, D. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. **Psyche (Sao Paulo)**, São Paulo, v. 10, n. 18, p. 167-179, set. 2006. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-11382006000200016&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382006000200016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 03 jan. de 2020.

SOUZA, A. **Os discursos na psicanálise**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.2003

SOUZA, R. T. de S. **Ética como Fundamento: Uma Introdução à Ética Contemporânea**. São Leopoldo-RS: Ed. Nova harmonia, 2004.

SPAGNUOLO, L. S. **Acompanhamento Terapêutico na escola: entre o educar e o analisar?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017a

SPAGNUOLO, L. S. Sabe-se sobre a criança? Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 283-298, ago. 2017b. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282017000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282017000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 01 jun. de 2018.

STEVENS, A. A Instituição: Prática do ATO. *In: **Pertinências da psicanálise aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos pela Associação do Campo Freudiano***, tradução de Vera Avellar Ribeiro. - Rio de Janeiro: Forense Universitma, 2007.

WAINSZTEIN.S. O Discurso do Mestre, *In: VEGH, I. (Org.) **Os discursos e a cura***. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.

VEGH, I. (Org.) **Os discursos e a cura**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2001.

VOLTOLINI, R.. Psicanálise e inclusão escolar: Direito ou sintoma?. **Estilos da Clínica (USP)**, São Paulo, v. 16, p. 92-101, 2004.

VOLTOLINI, R.. A inclusão é não-toda. *In: Fernando Colli, Maria Cristina Machado Kupfer. (Org.). **Travessias: inclusão escolar***. 1ªed.São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, v. , p. 149-155

VOLTOLINI, R.. O conhecimento e o discurso do capitalista: a despsicologização do cotidiano social. **Estilos da Clínica (USP. IMPRESSO)**, v. 17, p. 106-121, 2012

VOLTOLINI, R.. Educação centrada na transferência: a criança com deficiência e o lugar do sujeito na educação. *In:* Maria de Lourdes Soares Ornellas. (Org.). **Psicanálise e Educação: (Im) passes subjetivos contemporâneos IV**. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2017, v. 1, p. 27-40.

VOLTOLINI, R.. Política da psicanálise e discurso pedagógico. *In:* Maria de Lourdes Soares Ornellas. (Org.). **Psicanálise e Educação: (im) passes subjetivos contemporâneos II**. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013, v. 1, p. 49-62

VOLTOLINI, R. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2011

VORCARO A.M.R. Da holófrase e seus destinos. *In:* \_\_\_\_\_ **Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social**. Ed. Companhia de Freud, Rio de Janeiro, 1999.

VORCARO A.M.R. A transferência na clínica de crianças *In:* \_\_\_\_\_ **Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social** Ed. Companhia de Freud, Rio de Janeiro, 1999 p. 59-97

VORCARO. A. Transmissão e saber em psicanálise: (in) passes na clínica. *In:* FERREIRA, T. VORCARO, A. **Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita- 1 ed-** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC (MESTRADO)  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N<sup>o</sup> 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade n<sup>o</sup>: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: ( ) \_\_\_\_\_ / ( ) \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

**TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: A ESCUTA DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO ESCOLAR: GIROS DISCURSIVOS NO PICADEIRO**

**1. PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Juliana Viveiros Barbosa König dos Santos

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

**2.** O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa de mestrado intitulada **A ESCUTA DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO ESCOLAR: GIROS DISCURSIVOS NO PICADEIRO** de responsabilidade da pesquisadora Juliana Viveiros Barbosa König dos Santos, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar a partir da escuta, os giros discursivos de acompanhantes terapêuticos escolares no entre lugares (entre o pedagógico e o terapêutico). A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios como: Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre o enlace entre a psicanálise e educação e a práxis do acompanhamento terapêutico escolar e as contribuições que este enlace ressoa em processos escolares que lidam com uma diversidade que outrora não se demarcava como escolar, no caso de sujeitos com impasses em sua estruturação subjetiva.

**3.** Caso aceite o/a senhor(a), a pesquisa será realizada em duas fases: Fase I –:

Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações; observação participante; Fase II – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações; Realização de entrevistas abertas a partir de uma escuta que serão gravadas em áudio; Transcritas; Devolução do texto final para os sujeitos participantes e serão analisadas pela pesquisadora com base na análise psicanalítica dos discursos. Devido à coleta de informações a senhora poderá se submeter a possíveis riscos - uma vez que ocorrerá uma escuta individualizada sobre a práxis dos sujeitos participantes a partir do acompanhamento terapêutico escolar– como: constrangimento e situações vexatórias na publicização das falas escutadas. E mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas falas, manteremos o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo. Caso queira a senhora(o) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que a senhora(o) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras, a senhora(o) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. A senhora receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDA**

##### **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:**

**Juliana Viveiros Barbosa Konig dos Santos** – CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, -Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: juliana.viveiros.bks@gmail.com

**Maria de Lourdes Soares Ornellas**- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, -Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: ornellas1@terra.com.br

**Comitê de Ética em Pesquisa**- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

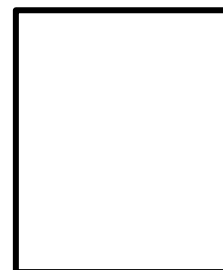
**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

## V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “**A ESCUTA DO ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO ESCOLAR: GIROS DISCURSIVOS NO PICADEIRO**”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntária consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra via a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa



\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientanda)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientadora)