

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ANDRÉA GARCIA DA ROCHA

O FENÔMENO DAS PSICOSES NA ADOLESCÊNCIA E A QUESTÃO DA
INCLUSÃO ESCOLAR DO SUJEITO PSICÓTICO

RIO DE JANEIRO

2020

ANDRÉA GARCIA DA ROCHA

**O FENÔMENO DAS PSICOSES NA ADOLESCÊNCIA E A QUESTÃO DA
INCLUSÃO ESCOLAR DO SUJEITO PSICÓTICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História das Ciências.

Orientador: José A. dos Santos Borges
Coorientador: Manuel Moreira da Silva

Rio de Janeiro

2020

CIP - Catalogação na Publicação

RRocha
,
Garcia
da

Rocha, Andréa Garcia da
O fenômeno das psicoses na adolescência e a
questão da inclusão do sujeito psicótico / Andréa Andréa
Garcia da Rocha. -- Rio de Janeiro, 2020.
161 f. a

Orientador: José Antonio dos Santos Borges.
Coorientador: Manuel Moreira da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Decania do Centro de Ciências Matemáticas e da
Natureza, Programa de Pós-Graduação em História das Ciências
e das Técnicas e Epistemologia, 2020.

1. Psicoses na Adolescência. 2. Psicanálise. 3. Educação.
4. Inclusão Escolar. 5. Laço Social. I. Borges, José Antonio dos
Santos , orient. II. Silva, Manuel Moreira da, coorient. III. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

ANDRÉA GARCIA DA ROCHA

**O FENÔMENO DAS PSICOSES NA ADOLESCÊNCIA E A QUESTÃO DA
INCLUSÃO ESCOLAR DO SUJEITO PSICÓTICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História das Ciências.

Aprovado em: 04 de dezembro de 2020

Banca Examinadora

José Antonio dos Santos Borges, Dr., Orientador (HCTE/UFRJ)

Manuel Moreira da Silva, Dr., Coorientador (DEFIL/UNICENTRO)

André Elias Morelli Ribeiro, Dr. (IHS/UFF)

Rinaldo Voltolini, Dr. (FE/USP)

Ricardo Kubrusly, Dr. (HCTE/UFRJ)

Suplente: Maira Monteiro Fróes, Dra. (HCTE/UFRJ)

Este trabalho é dedicado à minha mãe Dalva
(*in memoriam*) e à minha amiga Cristina (*in memoriam*).

E tantas outras mulheres cuja condição psíquica
as levaram ao encontro com o real e absurdo da vida.

Agradecimentos

A descoberta do caminho que me levou à psicologia e à saúde mental tiveram a influência de duas grandes amigas e irmãs Luciana e Márcia Xavier Passeado. A elas devo os meus primeiros agradecimentos.

Minha chegada ao HCTE/UFRJ foi resultado do entusiasmo e do encorajamento da minha grande amiga, filósofa e matemática do infinito Sicleidi Valente dos Santos, a quem agradeço infinitamente.

Meu primeiro agradecimento dentro do HCTE eu devo a professora e doutora Clara Raíssa de Góes, quem primeiro me acolheu em meus desejos de pesquisadora e me orientou na elaboração deste projeto.

Agradeço profundamente ao professor e doutor José Antônio dos Santos Borges que com sua experiência e sabedoria soube dar continuidade ao trabalho de orientação a tal pesquisa. Graças a ele me permiti expressar em escrita minhas motivações com esse trabalho.

Sou imensamente grata ao psicanalista, professor e doutor Manuel Moreira da Silva que com seus conhecimentos, experiência e entusiasmo, contribuiu intensamente desde o início para a realização deste trabalho. Graças a ele tomei coragem em me apropriar da psicanálise para esta pesquisa.

Em minha passagem pelo HCTE encontrei bons amigos e professores que muito me inspiraram. Agradeço ao meu amigo Robson pela sua ajuda incansável. Todos eles grandes incentivadores nesta caminhada acadêmica, a todos muito agradeço. Destaco o amigo Vicente Pithan Burzlaff, pelas trocas durante o percurso no HCTE e pelas suas contribuições durante a revisão deste trabalho.

Agradeço aos professores da banca Ricardo Kubrusly, André Morelli e sobretudo ao professor Rinaldo Voltolini, a quem muito admiro em seu longo percurso de aprofundamento e dedicação ao tema abordado nesta pesquisa.

Agradeço aos meus colegas de formação da Escola de Psicanálise do Corpo Freudiano (núcleo de Nova Friburgo), sobretudo ao Dr. Raymundo Reis pela sua forma especial de transmissão da psicanálise. E também as professoras Natalina Schimidt El-Jaick e Márcia Maravilhas pela inspiração no trabalho incansável dentro da Educação Especial, através do Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPES/NF). Assim como a professora Vivian Rodrigues Pinheiro, Coordenadora de Ensino na Regional de Educação Serrana II (SEEDUC/RJ), a quem eu devo fortes agradecimentos ao permitir a pesquisa junto às escolas em Nova Friburgo. Estendo esses agradecimentos a toda equipe pedagógica, alunos e profissionais das escolas por onde estive e que de algum modo me mobilizaram e me auxiliaram para realização deste trabalho.

Agradeço a todos os amigos e amigas que sempre conviveram com minhas inquietações e que me impulsionaram a realização deste trabalho, em especial a amiga Francine Kalas pelo auxílio na revisão e ao amigo Samuel Castanõn no encorajamento e preparação para a defesa.

Meus agradecimentos também a todos professores e professoras que passaram pela minha vida e que deixaram traços significativos e referências importantes até hoje.

Todo o meu amor ao meu filho que sempre esteve ao meu lado e aos meus irmãos Marcos e Cláudio que sempre reconheceram o meu esforço e dedicação aos estudos. Enfim, agradeço a todos que fazem parte da minha vida hoje e sempre, são com estes que divido as minhas vitórias.

“Qualquer um que comporte-se acordado da
mesma maneira que se comporta nos sonhos será
visto como louco.”

Freud

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos
passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer nascimentos -
O verbo tem que pegar delírio.

Manoel de Barros
(O livro das ignoranças, 1997)

RESUMO

Esta dissertação discute o fenômeno da psicose na adolescência e a questão da inclusão escolar dos sujeitos psicóticos. Para isso investiga um caso específico, de adolescente vinculada ao sistema estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro, no município de Nova Friburgo. A título de fundamentação, tematiza a contribuição e o alcance da psicanálise para o entendimento do referido fenômeno. A modo de verificação, considera o processo clínico e os resultados do acompanhamento psicológico individual de abordagem psicanalítica da adolescente Lia (nome fictício), com diagnóstico de deficiência intelectual e psicose infantil, com vínculo escolar no município. Assim, a pesquisa discute a questão da consistência de tal acompanhamento na estabilização das psicoses em adolescentes, no contexto das relações entre sujeito e Outro, ou de sujeito e laço social, no cenário escolar. Enfim, discute a importância do diálogo entre Psicanálise e Educação com vistas a contribuir para que o espaço escolar se torne mais inclusivo para adolescentes psicóticos. Isto significa esclarecer a ideia da escola como lugar da ordem simbólica e de estruturação do sujeito psicótico, por meio da sua inserção no laço social e na aprendizagem.

Palavras-chave: Psicoses na Adolescência. Psicanálise e Educação. Laço Social.
Inclusão Escolar

ABSTRACT

This dissertation discusses the phenomenon of psychosis in adolescence and the issue of school inclusion of psychotic subjects. To this end, it investigates a specific case of a teenager linked to the state education system of the State of Rio de Janeiro, in the municipality of Nova Friburgo. As a basic, it addresses the contribution and scope of psychoanalysis to the understanding of the phenomenon. As a means of verification, it considers the clinical process and the results of the individual psychological monitoring of the psychoanalytic approach of teenager Lia (fictitious name), diagnosed with intellectual disability and childhood psychosis, with a school bond in the municipality. Thus, the research discusses the question of the consistency of such monitoring in the stabilization of psychoses in adolescents, in the context of the relationships between subject and Other, or of subject and social bond, in the school scenario. Finally, it discusses the importance of the dialogue between Psychoanalysis and Education in order to contribute for the school space to become more inclusive for psychotic teenagers. This means clarifying the idea of the school as a place of the symbolic order and of structuring the psychotic subject, through its insertion in the social bond and in learning.

Keywords: Teenagers Psychoses. Psychoanalysis and Education. Social Bond.
School Inclusion

Lista de Figuras

Figura 1: “Um coração e ao lado estava Jesus”	83
Figura 2: “Esse coração é meu pai”	88
Figura 3: “Filtro dos sonhos”	90
Figura 4: “Clave de sol”	91
Figura 5: “Do lado direito era um coração e do lado esquerdo havia uma pessoa”.	93
Figura 6: “Coração flechado com duas nuvens azuis”	94
Figura 7: “A lista de desejos”	99
Figura 8: “Coração vermelho e os dois sóis”	100
Figura 9: “Peppa Pig”	108
Figura 10: “Turma do Barney”	109
Figura 11: “Garota Tumblr de boné”	109
Figura 12. “Garota Tumblr de cabelos cacheados”	110
Figura 13. “Barriga grávida”	111

SUMÁRIO

Resumo.....	9
Abstract.....	10
Lista de Figuras.....	11
INTRODUÇÃO.....	15
1 O FENÔMENO DAS PSICOSES NA ADOLESCÊNCIA.....	26
1.1. A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DO SUJEITO EM GERAL E DO SUJEITO PSICÓTICO EM ESPECIAL.....	28
1.1.1 O ESTÁDIO DO ESPELHO COMO FORMADOR DO EU 30 Erro! Indicador não definido.	
1.1.2 A 'METÁFORA PATERNA' E O COMPLEXO DE ÉDIPO.....	33
1.1.3 A CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA DO SUJEITO PSICÓTICO.....	36
1.2. A ESPECIFICIDADE DO FENÔMENO DAS PSICOSES NA ADOLESCÊNCIA.....	39
1.3. A INSERÇÃO DO SUJEITO PSICÓTICO ATRAVÉS DO LAÇO SOCIAL ...	46
2 PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO.....	48
2.1. DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO.....	49
2.1.1 O ADVENTO DA PSICANÁLISE, AS PSICOPATIAS DA INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO.....	50 Erro! Indicador não definido.
2.1.2 PODE A PSICANÁLISE CONTRIBUIR PARA A EDUCAÇÃO?	53 Erro! Indicador não definido.
2.2. A ESCOLA COMO LUGAR DE ORDEM SIMBÓLICA PARA O SUJEITO PSICÓTICO.....	53
2.3. LAÇO SOCIAL E APRENDIZAGEM NA SUPERAÇÃO DO EXÍLIO DO SUJEITO PSICÓTICO.....	54
2.3.1 O EXÍLIO DO ADOLESCENTE PSICÓTICO 56 Erro! Indicador não definido.	
2.3.2 OS DISCURSOS QUE REFORÇAM O EXÍLIO 59 Erro! Indicador não definido.	
2.3.3 OS EFEITOS DO CONVÍVIO SOCIAL E DA ESCOLARIZAÇÃO PARA O SUJEITO PSICÓTICO.....	62

3	A CONSTRUÇÃO DE UM CASO CLÍNICO	65
3.1.	O ESTUDO DE CASO COMO MÉTODO DE PESQUISA EM PSICANÁLISE E O ESTUDO ESCOLAR	65
3.2.	O TRABALHO DE ESCUTA ANALÍTICA DO DISCURSO DELIRANTE	68
3.3.	A ARTE COMO RECURSO SIMBÓLICO	70
3.4.	OS PASSOS DADOS NO CASO LIA	72
3.4.1	A PRIMEIRA ENTREVISTA COM A MÃE	73
3.4.2	O PROCESSO ANALÍTICO E A TRANSFERÊNCIA NO CASO LIA	78
	Indicador não definido.	
4	O CASO LIA	81
4.1.	SESSÕES INICIAIS	82
4.2.	SESSÕES INTERMEDIÁRIAS	98
4.3.	SESSÕES FINAIS	108
5	A ANÁLISE DO CASO LIA	116
5.1.	LIA E SEU CONTEXTO	117
5.2.	A EXPERIÊNCIA EDÍPICA DE LIA E A FALHA DA ‘METÁFORA PATERNA’	119
5.3.	LIA DIANTE DO OUTRO (RELAÇÃO MÃE E FILHA)	122
5.4.	O SUJEITO DE LINGUAGEM E A FALA DELIRANTE DE LIA	125
5.5.	CORPO E PASSAGEM AO ATO NAS PSICOSES	132
6	A INCLUSÃO ESCOLAR DO SUJEITO PSICÓTICO	134
6.1.	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO DO SUJEITO PSICÓTICO NO BRASIL	136
6.2.	UM ESTUDO DE CASO ESCOLAR	141
6.2.1.	O CONTEXTO ESCOLAR E A INSERÇÃO DE LIA	141
6.2.2.	LIA E SUA CONDIÇÃO PSÍQUICA DIANTE DO APRENDER	143
6.2.3.	A ESCOLA PARA LIA COMO SUPLÊNCIA DO OUTRO	146
6.3.	PROJETO E PRINCÍPIOS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA PARA O SUJEITO PSICÓTICO	147
7	CONCLUSÃO	151
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157

INTRODUÇÃO

O Ser do homem não pode ser compreendido sem sua loucura, assim como não seria o ser do homem se não trouxesse em si a loucura como limite de sua liberdade.

Jacques Lacan

Esta dissertação discute o fenômeno da psicose na adolescência e a questão da inclusão escolar dos sujeitos psicóticos. Para isto, investiga um caso específico, de adolescente vinculada ao sistema estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro, no município de Nova Friburgo. A título de fundamentação, tematiza a contribuição e o alcance da psicanálise para o entendimento do referido fenômeno. A modo de verificação, considera o processo clínico e os resultados do acompanhamento psicológico individual de abordagem psicanalítica da adolescente Lia (nome fictício), com diagnóstico de deficiência intelectual e psicose infantil, com vínculo escolar no município. Assim, a pesquisa discute a questão da consistência de tal acompanhamento na estabilização das psicoses em adolescentes, no contexto das relações entre sujeito e Outro, ou de sujeito e laço social, no cenário escolar. Enfim, discute a importância do diálogo entre psicanálise e educação com vistas a contribuir para que o espaço escolar se torne mais inclusivo para adolescentes com quadros graves de sofrimento psíquico ou transtorno mental como a psicose, caracterizada pelo rompimento do sujeito com a realidade.

O que me motiva a empreender uma pesquisa nesta direção é a possibilidade de contribuir para desconstruir alguns discursos que fomentam a estigmatização da loucura na adolescência. Discursos que associam a crise na adolescência à problemas de ordem moral, má conduta ou à desvios psicopatológicos e que resultam na marginalização desse sujeito. Para isto, é necessário um entendimento sobre a noção de sujeito e sobre o fenômeno das psicoses a partir da ética (do desejo) apresentada pela psicanálise. Outra grande contribuição é ressignificar a questão da inclusão social e escolar do adolescente psicótico, entes *foraclusidos* enquanto sujeitos dentro da ordem educacional. Isto significa trazer à luz as contribuições da psicanálise, tanto para o campo clínico quanto educacional, lugares onde atuo.

No campo educacional, ao trabalhar na área da educação especial, no Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado, noto que a despeito das leis brasileiras de

inclusão que garantiriam os direitos ao ensino regular a todos os adolescentes em fase escolar, a inclusão ou escolarização dos sujeitos psicóticos, se dá de maneira precária, sobretudo por conta da precariedade da lei brasileira de inclusão (BRASIL, 2015) que, em sua generalidade, deixam de estender sua ação a tal sujeito em sua especificidade. Estando excluídos como “público alvo” da educação especial encontram-se alijados, por exemplo, do acesso ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011), importante dispositivo para a inclusão educacional. O fato é que carecemos de leis educacionais que garantam e promovam o acesso do adolescente psicótico ao aprendizado e ao saber apreendido e constituído ao seu modo, muito diferente de apenas um acesso à escola como permitem as leis. Decerto, as leis que amparam a inclusão educacional no país não reconhecem o sujeito psicótico, excluído deste campo de discurso. E para agravar, dentro desse contexto das legislações, nos deparamos recentemente com a aprovação de um novo decreto que cria a nova Política Nacional de Educação Especial – PNEE (BRASIL, 2020), que institui o retorno das instituições especializadas e segregacionistas para o atendimento desse público, significando portanto um retrocesso nas políticas públicas de inclusão, na medida em que viola os direitos humanos ao acesso à educação inclusiva através da diversidade.

Além disso, é notório os equívocos em torno dos quais os sujeitos psicóticos, os ditos “loucos”, são visados dentro dos discursos educacionais. Tais equívocos incluem o desconhecimento acerca de quem é esse sujeito de linguagem ou quem é essa alteridade, alguém que de modo muito singular simboliza as experiências e adentra ao circuito do laço social. A luz de um saber psicanalítico sobre esse sujeito, que tanto *fora clui* (o significante Nome-do-pai, operador da lei) quanto é excluído no discurso educacional e social, levantamos a hipótese de que é possível traçar os caminhos para a sua inclusão escolar e social quando orientados por esse campo epistemológico. Sem perdermos de vista, portanto, os paradoxos e contradições envolvidos nesse processo de inclusão, sobretudo com relação aos discursos que entrecruzam o papel da escola, o trabalho do educador e demandas da sociedade, esta que paradoxalmente impõe à escola a inclusão daquele que ela mesmo segrega.

Conduzida à questão sobre como incluir o adolescente psicótico, foi evitado formulações ingênuas, equivocadas e problematizações pouco solucionáveis. Sobre

esses riscos encontrei em um texto de Rinaldo Vitolini¹: “Educação Inclusiva: revolução ou reforma”, a advertência de que a simples indagação sobre como a escola pode se tornar mais inclusiva, exigindo dela apenas de algumas reformas não provocaria as revoluções estruturais necessárias para tornar possível uma educação inclusiva. Essas revoluções exigiriam, no entanto, mudanças discursivas e de posicionamento do educador frente ao padrão hegemônico, normalizador e excludente presentes no discurso social. Mudanças discursivas incluem sobretudo a fala desse sujeito na posição de ser de linguagem e desejo, e não somente a posição dele diante da fala do Outro, alteridade simbólica presente no discurso social.

Outra motivação diz respeito ao meu desejo voltado para a clínica psicanalítica com adolescentes psicóticos. Como psicóloga (e psicanalista em formação) abracei esse grande desafio. Em minhas experiências na clínica noto o quanto a psicanálise pode responder ao tratamento possível das psicoses, isto por apostar sobretudo no laço transferencial como medida desse intuito e por criar condições para que esse de sujeito de linguagem (de inconsciente) compareça. Essa motivação inclui a descoberta de novas práticas possíveis na lida com as psicoses na adolescência, onde a criação artística aliada à fala pode funcionar como recurso clínico para que esse sujeito elabore suas experiências, contribuindo para a sua estabilização.

Observamos nas escolas em que atuamos um número crescente de casos de adolescentes com transtornos mentais, agravados pela vulnerabilidade social e falta de atenção e do cuidado devido. Dentro desse quadro de agravamento existe o risco de desencadeamento das psicoses. Dados da OMS (OPAS-BRASIL, 2020A) apontam que um adolescente entre seis apresenta algum tipo de transtorno mental e que a maioria dos casos não é detectada e nem tratada, sendo a depressão um dos principais sintomas incapacitantes dentro desse grupo. De acordo com essa mesma pesquisa, o suicídio representa a terceira causa de morte entre jovens de 15 a 19 anos. Se tratando de estudantes de 7 a 14 anos, 10-15 % apresenta algum transtorno mental. Nas escolas esse número se revela em casos de depressão, ideação suicida, consumo de álcool e drogas, além de outros transtornos ou desordens psíquicas, incluindo as crises psicóticas. O desligamento por tempo indeterminado ou a evasão escolar de jovens com quadros graves de transtorno mental é um fenômeno bastante

¹ VOLTOLINI, Rinaldo. Educação inclusiva: revolução ou reforma. In: Programa ética e Cidadania. UFMG.

comum dentro do cenário educacional brasileiro. A partir desse contexto, as ações relativas à prevenção e a promoção da saúde mental nas escolas se tornam imprescindíveis.

Embora a investigação do fenômeno das psicoses na adolescência tenha estado bastante em evidência nos últimos anos, a questão da inclusão escolar de adolescentes psicóticos tem sido ainda pouco explorada nas pesquisas psicanalíticas e nas educacionais, colocando-se ainda à margem das políticas públicas da educação especial. Estudos contemplam o quadro da inclusão escolar da criança psicótica, seguindo o percurso de Maud Mannoni (1971); dentre estes, destaco os trabalhos recentes de Rinaldo Voltolini (2015), Leda Bernadino (2015), Ângela Vorcaro (2015), Alfredo Jerusalinsky (2015) e Maria Cristina Kupfer (2010). Contudo, há poucos ditos sobre os adolescentes psicóticos, situação em que se coloca de lado o elemento da especificidade dessa fase da biografia do sujeito. Ao propormos o diálogo possível entre a Psicanálise e a Educação, para em seguida tratar sobre a inclusão do sujeito psicótico, isto significa esclarecer a ideia da escola como lugar da ordem simbólica e de estruturação do sujeito psicótico; da inserção desse sujeito no laço social e na aprendizagem, como modo de superação do seu exílio, aliançada à ideia de construção de uma escola inclusiva.

Investigar a inclusão dos sujeitos psicóticos, a partir de um recorte da realidade de algumas escolas públicas, relatando um caso em especial, implica conhecer algumas condições e modelos que sustentam a possibilidade e a garantia desses sujeitos à escolarização. Para Kupfer (2010, p. 265-279), alguns entraves são responsáveis pela dificuldade de se realizar essa inclusão, sobretudo em decorrência da noção reduzida de sujeito que sobrevive no âmbito da educação. Para a autora, a principal redução está em se ter diante de si um sujeito cognoscente e autoconsciente capaz de um saber todo abarcado por autodeterminação e capaz de exercer plenamente sua autonomia e liberdade. Diante disso, sem levar em conta outras instâncias, como o princípio do inconsciente, que opera na base da constituição do sujeito do inconsciente apresentado pela psicanálise, que amplia a noção de sujeito restrito ao mundo que este pode conhecer, contraria aquela noção de liberdade plena e de autodeterminação ditado pelo modelo racionalista, que reduz o sujeito à sua consciência. Tal paradigma, visado pela educação, nega a instância de indeterminação dos sujeitos e do saber não-todo, que nem tudo pode abarcar.

Ora, uma contribuição possível da psicanálise à educação consiste na noção de sujeito falante, desejante, que constrói sentidos para o mundo a partir do entrelaçamento das dimensões do simbólico, do real e do imaginário; e esse modo de subjetivar as experiências estão presentes nos diversos modos e agires dos adolescentes, por vezes a partir de diversas crises, atos rebeldias, conflitos e contradições, a maneira como constrói seus laços sociais e concebe o mundo. Quinet (2006, p. 9) nos ajuda a problematizar a questão dos laços sociais dos sujeitos psicóticos, ao tratar os sujeitos como seres de linguagem, ressaltando o modo como se estabelecem as relações com os outros a partir do enlace social. Este autor vincula os principais entraves para esses enlaces o fato do sujeito psicótico estar *fora-do-discurso*, portanto fora do laço social por sua condição estrutural psíquica, sem portanto isso significar que estariam impedidos de construir laços com os outros por caminhos singulares e próprios do modo de vida do sujeito psicótico que é sobretudo de sujeito imbuído da linguagem, do desejo e do dizer (para além da enunciação) que funda o mundo e o novo. Para Quinet (2006, p.47), os laços sociais definem os atos e todo ato está inserido num discurso, e deste modo, todo ato é um dizer, um dizer que funda um fato e cria o laço com a realidade. Os atos apresentados dentro do laço social são por sua vez os fatos de discurso que constituem os sujeitos. Daí a relevância para o sujeito psicótico de estar reestabelecendo vínculos no enlace social, como caminho para sua estabilização, seja através das palavras, da alucinação, do delírio ou da arte.

Por meio da compreensão do fenômeno da psicose em adolescentes, com seus modos de elaborar sintomas, podemos entender o modo de estruturação da vida psíquica do sujeito. Entendemos as crises, que figuram neste período de vida do adolescente, como um modo singular do sujeito apreender e se posicionar frente ao real e se confrontar com as exigências e princípios de ordenamentos que tornam possíveis a realização do próprio desejo. Essas operações e modos de atuações no enlace social, que funcionam como parte da estruturação psíquica dos sujeitos (incluindo-se o próprio vivido, com seus confrontos e externalidades perante o outro), podem aparecer na base do desencadeamento precoce das psicoses. Para Mannoni (1989, p.12), não se pode afirmar com precisão essa associação, mas também não se pode descartar uma possível suposição de que se as crises na adolescência forem contrariadas, elas podem desencadear uma psicose, caso haja uma condição estrutural psíquica desse sujeito. Para esta psicanalista não se pode afirmar que

existam crises de adolescência que sejam o início de um transtorno mental e outras que só se tornam transtornos porque foram impedidas ou contrariadas. No entanto, a autora recomenda prudência com relação a esses primeiros sinais a fim de se evitar o agravamento de sintomas.

A crise na adolescência está relacionada a um momento da narrativa de vida do sujeito no qual este é marcado por profundos rompimentos e tomadas de decisões diante de um futuro incerto e indeterminado. Para além do fato da separação ou do desvencilhar-se da figura dos pais, da busca por outras identificações e referenciais ou pela invocação da função paterna em dados acontecimentos na vida, compreendemos essa passagem pela adolescência como um momento existencial do sujeito perante a falta, o momento de seu encontro com o real (MANNONI, O. 1999). O encontro com esse real, do sujeito com a sua própria falta, o impulsiona a fazer escolhas conforme o próprio desejo e a ordem do mundo, resultando para ele em muita instabilidade, angústia e insegurança. Para o adolescente, trata-se do momento crucial em que se é convocado a ocupar um lugar no mundo com suas próprias marcas identificatórias, lugar por vezes indefinido e provisório. Na adolescência, tanto fatores estruturais, quanto fatores ambientais e contextuais, podem provocar possíveis falhas na resolução das crises que envolvem, no geral, o próprio sujeito e o Outro, nesta fase da vida. A adolescência é considerada uma etapa fundamental para a emancipação do sujeito como desejante e autônomo, tornando-se capaz de enunciar-se de modo independente. É também chamada a fase crucial, em que diante da experiência em que o adolescente encontra-se com o Real (aquilo que escapa a sua capacidade de nomeação, de simbolização), e com o extremo de suas pulsões, este fato pode apontar para sintomas radicais como o caso de ruptura com a realidade.

Os fenômenos psicóticos, resultantes de uma dada estrutura psíquica, são observáveis em variadas formas clínicas de acordo com três tipos principais: esquizofrenia, melancolia e paranoia (CALLIGARIS, C. 2013). A partir do chamado “caso Schreber”, no qual funda sua teoria da psicose, Freud (1911-1913) considera o delírio como o modo peculiar de produção do sujeito psicótico e como uma tentativa de reorganização do aparelho psíquico. Freud (1894) ao teorizar sobre as neuropsicoses de defesa, sem estabelecer ainda uma diferença estrutural entre as psicoses e as neuroses de defesa, utiliza do mesmo mecanismo de defesa do recalque para explicar a base de determinação de ambas as condições psíquicas.

Assim, as psicoses podem ser consideradas como uma defesa do ego contra um sofrimento intolerável, uma forma de recalque do ego em relação a alguma ameaça ou ideia irreconciliável em nome de sua própria autopreservação. Com a formalização, em seguida, do conceito de *verwerfung*, (rejeição), Freud (1924), passa a considerar a rejeição como defesa própria da psicose, diferenciando-a da neurose. Diante de um conteúdo intolerável à consciência, associada a uma causalidade psíquica, essa forma de mecanismo liga-se a própria constituição do sujeito psicótico e às formas de defesa por ele utilizadas. Esta defesa, própria da psicose, aparece aliada a um intenso sofrimento colocando o sujeito em condição de ruptura extrema com a realidade. Tal característica de defesa a distingue daquela expressa na neurose. E como qualquer outro mecanismo, a estrutura psicótica do sujeito se fundamenta dentro do processo constitutivo da castração e do Complexo de Édipo do sujeito. Freud compreendeu as psicoses dentro do campo da teoria do recalque, utilizando-se do conceito de defesa psíquica e de libido, portanto, partindo de pressupostos relativos às neuroses.

Em Freud, a psicose é ainda entendida a partir do mecanismo de recalque. Este é apresentado como a base de qualquer sintoma (seja na neurose ou na psicose). Freud não chega a formalizar a especificidade da estrutura psíquica da psicose. Ao propor o seu “retorno à Freud”, Lacan (1988, p. 24) propõe situar as diversas formas da psicose em sua relação com os três registros da experiência do sujeito – o Real, o Simbólico e o Imaginário – e assim apresenta o conceito de *forclusão* do significante Nome-do-Pai para caracterizar a base da estrutura psíquica do sujeito psicótico. Esta diz respeito ao modo como os sujeitos se constituem no campo das defesas e, sobretudo, da linguagem, das relações com o Outro, da organização libidinal do corpo e do modo como funcionam mediante a ordem simbólica do mundo. Ou seja, a estrutura subjetiva depende da forma como se deu a internalização daquele significante mestre ou Nome-do-pai como dimensão do simbólico (da lei, da ordem e da linguagem). Deste modo, a posição do sujeito no mundo está associada ao modo como a subjetivação (inscrição) da lei da castração em que o sujeito é barrado. A constituição do sujeito ocorre na relação com o Outro e a partir da cadeia significativa no campo da linguagem. A inscrição do significante mestre, portanto, como estrutura mínima significativa, permite ao sujeito entrar na ordem das significações (na cadeia significativa), configurando a sua entrada no mundo simbólico da linguagem, do discurso e do laço social. A falha na estrutura da

linguagem do sujeito (especificamente no aspecto simbólico e da passagem do significante para outro significante) implica a *Forclusão do Nome-do-pai* (Lacan, 1957).

Lacan (1957) trata da especificidade do mecanismo de defesa da psicose a partir da sua teoria do significante, elaborada segundo a linguística de Saussure. Para Lacan, é através da relação do sujeito com o significante (aquilo que fornece o invólucro da significação, que dá materialidade ao sentido das coisas e a realidade), assim como da relação do sujeito com os diferentes registros em que se apresentam o outro imaginário e o Outro simbólico, que se pode precisar a especificidade da estrutura psíquica psicótica, que no caso prevalece, como iremos abordar, a equivocação do registro simbólico (a confusão na falta do Um, significante mestre) e a fixação do registro imaginário pelo eu. No plano imaginário há a relação dual, binária, identificatória e as memórias reminiscentes, enquanto no plano do simbólico, instituindo a função criativa da linguagem, a abertura e o novo são instituídos. A grande novidade, a introdução desse terceiro simbólico, trazida por Lacan, apresentando o sujeito do inconsciente articulado à sua função simbólica, distinta da função imaginária do eu.

Todas as experiências de crise, algumas delas avassaladoras, exigem uma operação de simbolização e de criação de sentido por parte do sujeito, para que um ajuste psíquico aconteça mediante as exigências da realidade. Operação dada a partir do significante mestre Nome-do-Pai, que permite o ordenamento de sentido (LACAN, 1957, p. 195). Para o adolescente essa operação se configura em diversos modos de laço social e busca de reconhecimento, no qual o corpo, a linguagem, as identificações e os afetos dão o impulso para o enlace do desejo. Em muitos casos, alguns de seus comportamentos podem figurar como excessivos, caóticos ou abusivos, convertendo-se em atos subversivos e delinquentes, aparecendo na esfera social como sujeitos desajustados que expressam diversas formas de retraimento social ou isolamento, depressões que podem levar a ideações suicidas, envolvimento em compulsões como álcool e drogas, consumo material e uso de jogos eletrônicos de modo desenfreado, entre outros. O adolescente deixa assim o registro de sua turbulência e desordem psíquica ou crises como respostas para a sua inadequação às regras do meio ou como tentativa de expulsão de seu mal-estar, sofrimento ou angústia (BIRMAN, 2001, p. 185-189).

Nessa perspectiva, uma clínica psicanalítica dos sujeitos psicóticos em fase escolar na adolescência está centrada nos modos de subjetivação e de produção de si mesmo no trato com o outro; portanto, no âmbito da constituição de laços sociais mais ou menos firmes e consistentes do ponto de vista de tais sujeitos. Logo, uma pesquisa substancial concernente às psicoses na adolescência, com o intuito de apontar caminhos possíveis para a sua clínica e para o enlace social, envolvendo, por conseguinte, novas formas de reconhecimento dos sujeitos psicóticos, seus modos de existência e dinâmica psíquica, de manifestação de sintomas e significação das experiências se faz possível. Situação em que a psicanálise permite esclarecer e reformular o modo de conceber o sujeito psicótico, quanto se faz ela mesma um meio de inclusão desse sujeito, permitindo-lhe o enlace com seu próprio desejo, o reconhecimento de si e o cuidado de si.

Como este trabalho foi concebido e organizado:

Além do levantamento bibliográfico sobre o tema, esta pesquisa utilizou-se como método de observação o estudo de caso, realizado a partir do atendimento psicológico individual de abordagem psicanalítica da adolescente Lia. Considerou-se o estudo de caso enquanto método especial à psicanálise (GUIMARÃES & BENTO, 2008) no tocante às dinâmicas de subjetivação, de simbolização do real e representação desse através dos recursos da linguagem disponíveis à adolescente para o laço social. Se verificaram as formas de identificação, reconhecimento e nomeação dessa adolescente, a partir dos discursos que circulam dentro daquele ambiente, para então verificar se o modo como Lia é vista e nomeada a partir das interações sociais, pode de fato contribuir ou dificultar para a sua inclusão. A observação participante, permitiu investigar a dinâmica desse enlaçamento social, oferecendo, sobretudo, um olhar para os impasses que se apresentam ao sujeito psicótico em fase de escolarização. O estudo de caso propriamente dito foi construído a partir das contribuições teóricas e técnicas da psicanálise, sobretudo lacaniana, incluindo o estabelecimento do vínculo transferencial desse sujeito, permitindo a verificação do fenômeno psicótico na adolescência e o seu manejo. O trabalho de escuta analítica prevê a lida com o discurso delirante do sujeito psicótico e exige, pois, o posicionamento daquele que escuta enquanto desprovido de julgamentos e pré-conceitos. No sentido lacaniano, todo tratamento possível com relação ao sujeito

psicótico requer uma escuta refinada, cabendo então ao analista *ser o 'secretário do alienado'*, muito mais do que ser o agente da cura.

O primeiro capítulo apresenta um panorama do adoecimento psíquico na adolescência e a questão da inserção do sujeito psicótico através do laço social. Discute a relação entre adolescência, subjetividade, mal-estar e sintoma na contemporaneidade, trazendo por base as noções de constituição subjetiva dos sujeitos e sintoma. Aborda os conceitos de “estádio do espelho, de “metáfora paterna” e de complexo de Édipo, fundamentos dessa constituição subjetiva do sujeito. Isto antes de tratar sobre a especificidade estrutural do sujeito psicótico, portanto, da falha da metáfora paterna ou *forclusão* na base do desencadeamento das psicoses. A especificidade do fenômeno das psicoses na adolescência e a relação entre crise na adolescência serão discutidos ao final deste capítulo, para em seguida apresentarmos a questão sobre a inserção do sujeito psicótico através do laço social.

Considerando o diálogo possível da psicanálise e da educação, o segundo capítulo destaca a contribuição da psicanálise para compreensão de um sujeito do inconsciente, portanto de desejo e linguagem, no âmbito da educação. Em vista disso, discute a questão da inclusão escolar do sujeito psicótico, levando em conta que este é um sujeito que, do ponto de vista de sua estrutura psíquica e modo de inscrição no campo do simbólico, se insere no laço social e constrói conhecimento de modo peculiar e, por vezes, até através do delírio. Aborda, pois, a escola como lugar da ordem simbólica e de estruturação do sujeito psicótico, no tocante à importância da inserção no laço social e na aprendizagem como modo de superação do exílio do sujeito psicótico.

O terceiro capítulo expõe o método de estudo de caso como aquele próprio da pesquisa em psicanálise. Trata do desenvolvimento do estudo de caso escolar como especificidade da contribuição de nossa pesquisa, cujo enfoque é incluir a escuta do adolescente no lugar onde ocorrem as práticas relevantes de enlace social, isto é, dentro do próprio terreno escolar. Este capítulo estende-se para o esclarecimento do trabalho de escuta do discurso delirante na clínica com psicóticos e da importância da arte como recurso de linguagem (simbólico) e terapêutico no tratamento do sujeito em questão. Durante o acompanhamento de adolescentes e aliado à escuta analítica, disponibiliza-se a arte, especificamente a pintura e o desenho, como recurso a mais de elaboração simbólica para este sujeito. Enfim, toma-se a arte como aliada da

palavra no ato de enunciação desse sujeito, na medida em que favorece a estabilização dos sintomas psicóticos.

O quarto capítulo apresenta o caso Lia, a partir da descrição da história clínica paciente. Destaca os pontos relevantes do caso, a partir da noção lacaniana de estrutura psíquica e de *foraclusão* do significante “Nome-do-pai” (estando este significante na base de sua constituição como sujeito e como possibilidade de laço simbólico com o real), assim como a sua experiência edípica de Lia e o ponto em que a falha da “metáfora paterna”, fator este estruturante do sujeito e resultante na instauração da psicose. A maneira como Lia atravessa o complexo de Édipo e inscreve (interioriza) a lei da castração, desenvolvendo suas defesas psíquicas e os sintomas, se revela como o modo de ser da adolescente, do ponto de vista de sua estrutura psíquica. Este capítulo ressalta, enfim, a maneira como o fenômeno psicótico se figura singularmente no caso da adolescente.

O quinto capítulo analisa alguns pontos associados à psicose de Lia. Um destes pontos diz respeito ao modo como a adolescente se coloca diante do Outro, sobretudo diante da relação mãe e filha. Um segundo ponto analisa a singularidade dos delírios de Lia, que, inserida na linguagem, cria seu próprio modo de estabilização através de suas metáforas delirantes. E um outro ponto destaca a relação de Lia com sua própria corporalidade e de como este corpo está em estreita ligação como seu processo delirante. Analisa ainda a relação entre corpo e as cenas de passagem ao ato, durante as crises psicóticas da adolescente.

Como desfecho desta pesquisa, o sexto capítulo considera a contribuição da psicanálise para o favorecimento da inclusão escolar do sujeito psicótico em questão. Aponta os avanços de Lia como sujeito de linguagem dentro do laço social, apostando, sobretudo, no diálogo entre psicanálise e educação e naquilo que aquela pode promover de esclarecimento sobre este sujeito e sua singularidade. Aponta igualmente, enfim, a importância da escola na formação desse sujeito e para o seu enlace social.

CAPÍTULO I

O FENÔMENO DAS PSICOSES NA ADOLESCÊNCIA

Quanto ao aspecto “psicótico” – entre aspas, é claro – das crises de adolescência, o aspecto de alienação – isto é, as identificações e as desidentificações no nível do eu [moi] e do ideal do eu é algo que podemos entrever, ou em todo caso suspeitar.

Maud Mannoni

Este capítulo discute o fenômeno das psicoses na adolescência e a contribuição da psicanálise para o entendimento da questão, sobretudo o esclarecimento em torno da estrutura psíquica do sujeito e daquilo que falha na constituição subjetiva do psicótico. Compreender o fenômeno das psicoses na adolescência na perspectiva da psicanálise – mais propriamente da psicanálise lacaniana – permite estender o sentido de sofrimento psíquico para o de “*pathos*”, enquanto experiência com o vivido. Tal perspectiva tem por finalidade a reconstrução de um novo entendimento sobre as psicopatologias contemporâneas, na qual se ressalta a subjetividade e o sujeito e não o conjunto de sintomas classificáveis.

Em vista disso, o capítulo considera o fenômeno psicopatológico como um reflexo do sujeito em seu encontro com o real (como a ordem do não sentido, do não dito). Os afetos que acompanham tal encontro, essa experiência radical, insuportável, do existir humano relaciona ao sem sentido e, assim, na impossibilidade de dizê-lo, mostra-se na forma de psicopatologias. Deste modo, neste trabalho, as psicopatologias serão consideradas como defesas do sujeito frente a esse real insuportável, algo que não encontra outra forma de ser dito a não ser por uma forma de sintoma. Na adolescência, as defesas do sujeito são tomadas em geral como desajustes de conduta em relação ao meio familiar, escolar e social; tais desajustes, entretanto, possuem uma origem psíquica e não são senão a resposta do sujeito a um sofrimento psíquico.

Quando observados e tratados desde os primeiros sinais, muito dos desajustes psíquicos podem ter evitados o agravamento de seus respectivos quadros psicopatológicos. Da mesma forma, a promoção de políticas públicas de saúde mental pode evitar a intensificação do número de crianças e adolescentes com transtornos mentais em consequência do descaso no âmbito social. Porém, no lugar

do cuidado e assistência aos adolescentes com indícios de sofrimento psíquico –que apresentam em sua maioria comportamentos antissociais e violentos, como a própria delinquência, enquanto um dos reflexos negativos desse desajuste sobre as sociedades – constata-se a marginalização desses sujeitos e sua exclusão dos ambientes que favorecem a ressignificação de suas histórias e dos enlaces sociais. A escola seria apenas um desses espaços.

Para a psicanálise, desde Freud (1930) a ideia de sofrimento psíquico pressupõe o mal-estar na sociedade contemporânea, onde o ambiente social, a cultura e a língua referem-se ao lugar do simbólico, no qual o sujeito se inscreve e se constitui (BIRMAM, 2019). A especificidade desse sofrimento na adolescência é acentuada por um período rico de experiências, conflitos, instabilidades, indeterminações e escolhas envolvendo identidades, sexualidade e um turbilhão de afetos e enfrentamentos entre o próprio desejo e o real, numa dinâmica constante entre o princípio de prazer e o princípio de realidade, que o mobilizam e impulsionam. O desejo é o que convida este sujeito adolescente a posicionamentos perante a lei e a ordem simbólica, deixando marcas profundas em sua subjetividade, condicionando seu modo de ser e agir sobre a realidade.

Diante disso, o sofrimento psíquico nesta fase vem revestido de inúmeras crises que dizem desses enfrentamentos e desse modo singular de ser no mundo. No entanto, é algo de sua estrutura psíquica que determina as defesas, suas saídas para o sofrimento e angústias, e as experiências que podem levar ou não ao adoecimento ou a quadros mais graves, como as psicoses. Ou seja, algo que remete ao momento inicial de sua constituição enquanto sujeito mostra como falho; isso, desde as fases iniciais do bebê, sua passagem pelo complexo de Édipo e pelo estágio do espelho. Sendo essa estrutura o elemento determinante para a predisposição de psicopatologias na infância e na adolescência.

Uma crise na adolescência pode ser agravada por condições tanto ambientais quanto subjetivas e, portanto, levar o sujeito ao adoecimento precoce e a diversos transtornos psíquicos graves, desde uma depressão com tentativas de suicídio, até a desagregação dos laços sociais e o rompimento com o real, na qualidade de fenômenos das psicoses. Todavia, não obstante um interesse da psiquiatria pelas depressões, transtornos alimentares e toxicomanias, as psicoses precoces despontadas na adolescência ainda se mostram invisíveis aos estudiosos que se voltam para essas questões; em realidade, ainda que as estatísticas nos revelem um

número crescente de adolescentes com quadros de toxicomanias e depressão, estas não são as únicas formas de adoecimento desse público. Em fins do século passado, Birman já apontava para a perda de lugar das *psicoses* no discurso psicopatológico atual e em contrapartida o ressalte de outras psicopatologias. Segundo o psicanalista:

Existe um processo de produção social das toxicomanias, pelas vias da medicalização psiquiátrica e do mercado das drogas pesadas, que encontra as suas condições de possibilidade na ética da sociedade do espetáculo e do narcisismo. É por isso que na seriação das grandes perturbações do espírito da pós-modernidade, as toxicomanias se inscrevem lado a lado com as depressões e síndromes do pânico. (BIRMAN, 1998, p.48).

Isso significa, para Birman (1998, p. 45), que o discurso em torno das psicopatologias se funda atualmente sobre um determinado modo de compreender o sujeito nos modelos de subjetividade promovidos dentro das sociedades contemporâneas, os quais, em geral, remetem para a “exaltação do eu e a estetização da existência”. Quer dizer, mediante a performatividade pela qual se regula, o sujeito compõe os gestos voltados para a sedução do outro, que então se mostra como apenas um objeto predatório para o gozo daquele e para o enaltecimento do eu. Assim, o próprio sujeito se transforma em um objeto descartável e vazio.

Diante disso, como compreender o fenômeno da psicose na adolescência atualmente e a questão da inclusão do sujeito psicótico na atualidade? Para responder a essa pergunta, que só será o caso ao final desta dissertação, o presente capítulo tematiza de início a constituição subjetiva do sujeito em geral e do sujeito psicótico em especial (1.1); assim como, em seguida, a especificidade da psicose na adolescência (1.2) e a inserção do sujeito psicótico através do laço social (1.3). Essa a base a partir da qual o trabalho se funda e o ponto de vista a partir do qual ele se orienta.

1.1. A constituição subjetiva do sujeito em geral e do sujeito psicótico em especial

Ao final do texto “Alocução sobre as psicoses da criança”, Lacan (1967) discorre sobre a “função de resíduo e de transmissão” exercida pela família conjugal em toda a história da evolução das sociedades. Marca a função do pai e da mãe como elementos originários desta constituição subjetiva dos sujeitos, estando, portanto, na origem das estruturas psíquicas: neurose, psicose e perversão.

Associado à ideia de estrutura psíquica está o conceito de sintoma, que quando manifestado como fenômeno, liga-se inteiramente à base subjetiva estrutural do sujeito. Lacan definiu o sintoma como um fato estrutural do sujeito, algo como uma metáfora e como aquilo que advém do real e que não pode ser de outro modo simbolizado. O sintoma como uma produção do inconsciente, como o real na qualidade de um não-saber, funciona como um enigma tanto para o próprio sujeito, que não tem como tudo saber, como para o analista, que nem tudo pode acessar ou interpretar sobre o sintoma. É, portanto, o não-todo, ou aquilo que está fora do sentido. E como uma elaboração do inconsciente, associa-se a própria estrutura do sujeito. Não se trata de eliminar o sintoma como uma anomalia ou doença, como algo a ser consertado, mas que deve ser considerado como uma mensagem que anuncia o próprio gozo do sujeito. Este estabelecerá seu laço com o social através do seu próprio sintoma. Lacan (2007), em seus últimos seminários, fala de “sinthoma” como o resto irreduzível e que não se esgota à algum sentido ou análise, aquela parcela intocada associada ao sintoma, se referir a maneira como o sujeito fará sua amarração com o real e seu vínculo no social. Deste modo, o sintoma é incurável, expurgável como uma anomalia, pois está associado à satisfação e ao gozo do sujeito. Embora não deva ser ignorado, esse não pode ser aniquilado já que está atrelado a vida do sujeito, conta algo de sua história.

Para Lacan (1967), o sintoma da criança responde ao que existe de sintoma na família, e o sintoma que prevalece é decorrente da subjetividade da mãe. O bebê ao nascer, a partir da fantasia da mãe (entende-se mãe como função materna, da mesma forma que pai também refere-se a uma determinada função), tornar-se o objeto de desejo da mãe, o falo, no entanto esse objeto enquanto desejo realizado não existe, fazendo a mãe desviar-se em busca de outros objetos de satisfação de desejo fálico que é sempre insaciável e falho enquanto busca de objeto. Por outro lado, a criança sempre vai reivindicar esse lugar privilegiado de plena satisfação e completude, e de objeto (fálico) alienado ao desejo da mãe, ou seja, a reivindicação em manter constante a experiência de plenitude mãe-bebê. A função paterna

representa a lei que barra, separa e imprime o lugar da falta, que é a própria lei do desejo; resulta daí inúmeras as experiências e marcas existenciais que irão compor a subjetividade desse sujeito desde os primeiros meses de vida da criança, dando origem às estruturas neurótica, psicótica ou perversa mediante os recursos de defesa utilizados para escapar do sofrimento. A criança como objeto substitui a falta, em que se especifica o desejo da mãe, seja qual for sua estrutura. “Ela aliena em si qualquer acesso possível da mãe a sua própria verdade, dando-lhe corpo, existência e até a exigência de ser protegida” (LACAN, 1967, p. 374). Na sua relação com a mãe a criança lhe dá o próprio objeto de sua existência, fica inicialmente exposta a todas as fantasias da mãe, quando não tem a interdição da lei do pai, e assim se tornando o objeto da mãe e tendo como função revelar a verdade desse objeto que é sempre faltoso, realizando a função do objeto *a* na fantasia (LACAN, 1967, p.373).

Levando em conta o estudo de caso apresentado e o que diz respeito a constituição do sujeito em questão, é relevante mencionar, a partir da teoria da sexualidade, o conceito de castração e sobre a passagem pelo complexo de Édipo e o seu desfecho no caso da menina. E em que medida essa passagem e o desfecho por este complexo encontra-se alterado no caso das psicoses.

1.1.1. O Estádio do Espelho como formador do Eu

Lacan em sua conferência (Zurique, 1949), traz considerações acerca do “Estádio do Espelho” como um acontecimento fundante no processo de constituição do sujeito. Refere-se ao ato em que o bebê brinca com a própria imagem refletida no espelho ao perceber-se (não só a si e o próprio corpo, mas outros objetos) no reflexo da imagem. Dando início então a um complexo processo de formação do eu que envolve as identificações com as imagens próprias em relação ao outro.

O Estádio do Espelho é então compreendido como operação de identificação, na medida em que uma imagem produz transformações no sujeito quando este assume está *imago* para si. Lacan apresenta dos princípios fundamentais acerca da constituição do sujeito, um deles relacionado a determinação exercida da dimensão social sobre a experiência psíquica, que acontece em seguida ao “fenômeno de captação espacial expresso pelo estágio do espelho” (Lacan, 1966); e outro relacionado às funções da imagem (*imago*) e do complexo dentro desse processo de constituição.

A assunção jubilatória de sua imagem especular por esse ser ainda mergulhado na impotência motora e na dependência da amamentação (...) parece-nos-á pois manifestar, numa situação exemplar, a matriz simbólica em que o (eu) se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o Outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito. (LACAN, 1966, p.94)

Essa experiência originária a partir do reconhecimento da imagem própria situa a instância do eu, desde antes a sua determinação social onde se envolverá em dialética dentro do jogo onde o sujeito que se constrói em devir. Ou seja, essa primeira identificação designada como experiência do eu (eu ideal) dá origem a outras identificações secundárias que surgem a partir de outros encontros dentro do laço social. Trata-se do advento da alteridade que acontece posteriormente a primeira relação consigo mesmo na experiência de percepção da própria imagem no espelho pelo bebê.

A criança brinca com a própria imagem diante do Espelho e reconhece outras pessoas e objetos na realidade. Esse acontecimento, embora inicie-se a partir dos seis meses de idade, é uma atividade contínua de constituição do eu. Isto porque o Estádio do Espelho é antes um processo de identificação, que produz transformação no sujeito toda vez que assume uma imagem, que ocorre durante toda vida do sujeito.

Ao se pensar a estrutura do sujeito, o estádio do espelho funciona como um paradigma, uma base permanente da subjetividade do sujeito. Revelando que o processo de constituição desse sujeito se dá continuamente, a partir desse ponto de origem. Embora exista esse, há um momento inaugural quando a criança se enche de júbilo ao reconhecer-se na própria imagem do espelho, experiência essa que antecipa a “matriz simbólica em que o eu se precipita numa forma primordial, antes de se objetivar na dialética da identificação com o Outro e antes que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito”(LACAN, 1949). Essa forma primordial situa a instância do eu antes de sua determinação social, quando o sujeito entra em relação com o outro, evento este necessário para sua constituição enquanto sujeito. Dessa matriz simbólica constitutiva do eu se define o ‘eu’ ideal como uma forma, uma estrutura que servirá de base para a vida psíquica posterior ao sujeito.

Também é a partir dessa experiência do Estádio do Espelho que o sujeito se relaciona com o próprio corpo através da imagem que o outro reflete de si; e é através

dessa que tem a forma de um corpo total, uma experiência de unidade corporal é tida. Essa percepção corporal dada como *Gestalt*, ou seja, “numa exterioridade em que essa forma é mais constituinte do que constituída”. Essa *Gestalt* simboliza, por seu duplo aspecto: a “permanência mental do eu à estátua em que o homem se projeta. Se identifica como sendo corpo próprio a imagem que se projeta enquanto duplo” (LACAN, 1966, p. 95). “A forma total do corpo (...) só lhe é dada em forma de uma *Gestalt*, isto é, numa exterioridade”.

A imagem da identificação não será necessariamente o reflexo da criança no espelho, mas a forma humana que é representada enquanto paradigma pela imagem do outro, ou seja, a percepção de um corpo próprio é dada pela alteridade. Sendo a capacidade da pronúncia "eu" pela criança dada a partir do que lhe é alheio na experiência especular, quando então encontra-se alienado a imagem exterior. "O primeiro efeito que aparece da imago no ser humano é um efeito de alienação do sujeito. É no outro que o sujeito se identifica e mesmo se experimenta de início." (LACAN, 1966, p.113)

Para Lacan, a função do estágio do espelho é estabelecer uma relação do organismo com sua realidade, do *innenwelt* (mundo interior), com o *umwelt* (mundo da vida externa). Porém, a primeira experiência do bebê é sempre prematura, se dando numa fase em que o indivíduo ainda se encontra em desenvolvimento, não ainda com seu sistema perceptivo pronto para a experiência em sua inteireza, que é estabelecer a relação corpo-realidade.

Entendido como um drama vivido por todo sujeito, o estágio do espelho produz para o sujeito as imagens relativas ao corpo. Para Lacan, “desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade”. Esta imagem de corpo despedaçado, mostra-se também em sonho; revela por assim dizer o aspecto de agressividade do próprio sujeito. Essa imagem de desintegração agressiva do corpo, uma forma fragilizada, é contraposta com as defesas que por sua vez surgem como mecanismo de fortalecimento desse sujeito. Muitos sintomas podem caracterizar um retorno a uma fase que data da passagem do eu especular (isolado) para o eu social.

O momento em que se conclui o estágio do espelho (Lacan, 1996), por assim dizer, pela identificação da imagem do semelhante, dá então o início da dialética que liga o eu ao seu entorno, ao social. Ou seja, a saída do estágio do espelho lança o sujeito na dialética da identificação com o outro e às relações sociais, permitindo a constituição da realidade e do conhecimento. É o momento em que se estabelece que

todo saber passa pela mediação do desejo do outro. A identificação com a Gestalt especular, ou seja, com a forma humana, não constitui somente o eu, pois, para Lacan, a construção do “eu”, do “outro” e da “realidade” constituem um único e mesmo processo. A imagem do outro é o que disponibiliza para o sujeito o sentimento de si.

Também é associado a este período do estágio do espelho aquele referente ao narcisismo primário, quando o investimento libidinal está voltado para o próprio indivíduo. “A agressividade é a tendência correlativa a um modo de identificação que chamamos narcísico e que determina a estrutura formal do eu do homem e do registro de entidades característico de seu mundo.” (LACAN, 1966, p. 110). Só há lugar para o eu, e não um outro, isto corresponde ao narcisismo inicial, de modo em que a libido volta-se para si mesmo. Este narcisismo possibilita a integração da imagem corporal e de formação de uma identidade integrada de um eu.

A partir dessa teoria de Lacan sobre o estágio do espelho (1966) podemos entender a relação entre essa libido narcísica com a função alienante do eu, assim como da própria agressividade em qualquer relação com o outro. A realidade é então ficcional, dada que é imaginariamente, virtualmente construída. Assim, o estágio do espelho permite o esclarecimento sobre o processo de constituição do sujeito por meio da sua identificação com uma imagem totalizada que o lança a “sensação de si” por intermédio da imagem do outro, em oposição ao sentimento de fragmentação do corpo.

1.1.2. A “metáfora paterna” e o complexo de Édipo

O conceito de função paterna, tal qual tratado pela psicanálise, se encontra relacionado ao de complexo de Édipo e à lei da castração. A passagem por esse complexo permite a entrada do sujeito no mundo simbólico da linguagem e do desejo. Pelo fato de a função paterna ser simbólica, ela opera como uma metáfora. Para Lacan (1998), a ideia dessa “metáfora paterna”, cumpre uma função indispensável na constituição de se sujeito, tomado como o significante nome-do-pai, permite a substituição do ser como objeto fálico da mãe, para ser sujeito possuidor do falo, portanto ser desejante e de linguagem.

Existem três conceitos relacionados àquilo a que nos referimos como sendo o pai, distinguindo as funções simbólica, imaginária e real (experiência singular, parental). Uma das funções principais desempenhada pelo “pai” é a castração, deixando a marca da proibição do incesto, da interdição que separa mãe-filho e

impede a criança que ser subsumida pela relação de desejo com a mãe. Estabelece o conflito e a lei do desejo e do gozo (já que não se pode gozar infinitamente e alienar-se à mãe por completo, como seu objeto fálico), advindo daí a posição de sujeito. Este “pai” está também associado a identificação do superego, numa relação imaginária, com um eu ideal. Esse aspecto da identificação com o superego se caracteriza como a aceitação dos limites, da lei, da ordem e do estabelecimento de ideais (ideal do eu).

Observamos então, nesse processo de constituição do sujeito, a função do “pai imaginário”, que desempenha o seu papel na primeira etapa do Complexo de Édipo. Permitindo a separação como objeto da mãe e então a posição de sujeito, além disso, permite a identificação com o lugar de aquisição da linguagem. É o início da fase fálica, fase inaugural como sujeito de linguagem, vinculado ao que Lacan denominou “metáfora paterna”. A identificação com esse pai imaginário e “absoluto”, ou seja, com esse sujeito que o atributo fálico e tem tudo o que deseja (aquele que a mãe desvia o seu olhar da criança e dirige o seu desejo, instituindo portanto a falta), é reconhecido pela criança como aquele sujeito “onipotente”, imune à falta. A criança irá competir justamente competir com esse “pai onipotente imaginário” para disputar o seu primeiro objeto de desejo, a mãe que lhe propicia o acolhimento absoluto e a completude. Ou seja, a identificação com o lugar metaforizado pelo pai imaginário produz a forma de identificação a que chamamos de “sujeito absoluto”.

O primeiro momento do Édipo está associado ao *eu ideal*, quando a criança recém advém à posição de sujeito (de linguagem). A criança nesta fase rebela-se contra os limites e normas reclamando atenção absoluta da “mãe” (nesta fase a criança está tanto identificada como esse objeto absoluto da mãe ou com esse “pai onipotente”, que tem todos os seus desejos atendidos).

O *ideal do eu* corresponde ao momento final do complexo de Édipo, quando a criança passa a se identificar com a posição de aceitação das normas e as leis da proibição, lançando-se para o mundo da linguagem, do conhecimento e do desejo (ou seja, passa a reconhecer o desejo do outro). Nasce daí o superego. Ou seja, o *eu ideal* reconhece os limites impostos ao seu narcisismo primário (que tudo quer sem limites), fase anterior a esse nascimento do superego, somente ao final do complexo de Édipo.

O superego (no reconhecimento do limite das leis do desejo) pode tanto representar a barreira em se dizer não ao desejo de não desejar (enquanto ser desejante), quanto manter a posição de sujeito absoluto (através da fixação na posição de eu ideal tirânico, ou seja, de manter-se na posição do narcisismo primário,

recolhido a posição de objeto do próprio desejo) que havia inaugurado a fase fálica, inicial do complexo de Édipo. Temos aqui como consequência dessa fixação, uma forma de psicose, a maníaco-depressiva.

Tem-se então, como vimos, os conceitos de “pai imaginário”, função desempenhada na primeira fase do complexo de Édipo, propiciando a identificação com a aquisição da linguagem e inauguração da posição de sujeito. Esse “pai imaginário” está associado a posição de “sujeito absoluto” a qual a criança se identifica (enquanto possuidor do atributo fálico que possibilita ao sujeito se obter tudo o que deseja, portanto, aquele objeto precioso por excelência, a “mãe”).

Além da função do “pai imaginário” (relacionada ao primeiro tempo do Édipo), temos o “pai simbólico”, que é a função desempenhada no segundo tempo do Édipo. Esta possibilita a castração do próprio desejo, é o instante em que o sujeito passa a dirigir o “não” ao próprio desejo, reconhecendo o limite e a lei do desejo, já que não se pode querer tudo). O supereu surge a partir do reconhecimento dessas barreiras, ou seja, da aceitação do terceiro, do recalque do desejo de completude, do desejo de frear o próprio desejo. A identificação com esse “pai simbólico” permite a identificação com o sujeito desejante (inserido nas leis da castração e do desejo).

Lacan (1999) distingue a “função paterna” (associada à “metáfora paterna”, a lei simbólica da castração, que institui no sujeito a lei do desejo e o lugar da falta) em relação ao pai real, singular, parental. Neste sentido, a função paterna se caracteriza como sendo a principal barreira contra a psicose, isto é, na falta dessa metáfora paterna, a psicose se instaura². Freud e Lacan diferenciam *eu ideal* e *ideal de eu*. E é por essa via que Lacan irá esclarecer que o supereu é uma barreira contra a psicose. Esta se associa ao narcisismo primário, e o supereu ao narcisismo secundário, cujos conflitos são a neurose e a perversão. (DOR, 1993)

Compreendidas essas duas funções exercidas pelo “pai imaginário” e pelo “pai simbólico”, temos uma terceira expressão atribuída ao pai concreto, real, parental. Este refere-se à posição singular que permite aquele sujeito fazer a passagem de objeto (não falante) para a de sujeito (tanto na primeira fase como sujeito absoluto, quando na segunda, como sujeito desejante). O pai real aqui representa aquele que

²Assim como uma excessiva identificação em relação ao ideal do eu, pode resultar em um quadro psicótico maníaco-depressivo.

instaura a separação (a saída da posição de objeto) para um dado sujeito a partir de uma experiência singular e única para aquele sujeito.

Deste modo, a “metáfora paterna” aponta para a saída da posição de ser objeto absoluto (ser o falo), para a de ter (o falo), ou seja, para a posição de sujeito absoluto, desejante, com vistas a possuir todo o objeto que deseja, almeja a completude do objeto. (DOR, 1993).

1.1.3. A constituição subjetiva do sujeito psicótico

Se para Freud, em seu “Esboço de Psicanálise” (1938), o desencadeamento da psicose poderia fundamentar-se na cisão ou afrouxamento da relação entre Ego e realidade, na medida em que “a realidade tornou-se insuportavelmente penosa ou que as pulsões tornaram-se extremamente intensificadas” (FREUD, 1938, p. 231), Lacan a localiza na maneira como a estrutura do sujeito se constitui e como este se inscreve na ordem simbólica do mundo sobretudo através da linguagem.

A psicose desencadeada corresponderia para Freud à destruição da organização psíquica, tornando o Ego fragilizado e a mercê do Id. Tanto uma descarga pulsional intensificada, quanto um estímulo excessivo advindo do mundo externo podem prejudicar o Ego, sendo suas defesas inadequadas, insuficiente para manter a estabilidade psíquica. Outra forma de compreender irrupção das crises psicóticas seria a tentativa do sujeito de conter a invasão pulsional iniciada anteriormente.

Lacan (1988), no entanto, ao relacionar o problema à estrutura do sujeito e, portanto, à linguagem, trata a questão como um “impasse, de uma perplexidade concernente ao significante”. Como se o sujeito reagisse a esse impasse, a ausência da falta do significante primordial, associado ao nome-do-pai, e tentasse compensar essa falta. Os fenômenos psicóticos como os sonhos e delírios (estando o inconsciente a céu aberto) nada mais são do que essa tentativa de restituição de um sentido que não lhe é dado pela falta de inscrição desse significante mestre em sua estrutura subjetiva, faz advir (retornar) do exterior figuras e vozes, ecos do pensamento, como elementos exteriorizados do inconsciente ou de sua realidade psíquica. E a sua estabilização depende de cada sujeito que ao seu modo se mobiliza em tentativas de dar sentido para as suas questões, criando para si um sistema de valores e códigos (através de sonhos, delírios e alucinações) que lhe permitem essa

inscrição no registro simbólico das experiências da vida, dando-lhe ciframento e sentido.

Deste modo, para esclarecer sobre a constituição do sujeito psicótico, propomos neste tópico desenvolver os conceitos de complexo de Édipo ou castração e de *forclusão*, pensando, então, os efeitos desta *forma de mecanismo de defesa* na constituição psíquica desse sujeito. Baseado no conceito freudiano de *Verwerfung*, traduzido como *forclusão* do significante do Nome-do-Pai - significante simbólico da Lei e da ordem no campo do Outro - Lacan (1966) considera que essa alteração resulta num modo próprio de funcionamento do psiquismo e de defesa, do inconsciente e da linguagem e conseqüentemente nos modos de posicionamento perante a lei de ordenamento do real e ao enlace social.

Para que a psicose se desencadeie, é preciso que o Nome-do-pai, verworfen, seja forcluído, (...). É a falta do Nome-do-pai nesse lugar que, pelo furo que abre no significado, dá início à cascata de remanejamentos do significante de onde provém o desastre crescente do imaginário, até que seja alcançado o nível em que significante e significado se estabilizam na metáfora delirante.(LACAN, 1966, p.584).

Com relação a passagem final pelos complexos de Édipo e da castração, espera-se a separação entre mãe e filha. Havendo esta separação, o desejo da menina passa a ser dirigido ao pai, ou seja, só ao final da passagem pelo complexo de Édipo é que se desenvolve o de castração. Diferente dos meninos, onde o momento edipiano e o desenvolvimento do complexo de castração ocorrem concomitantemente. O momento final da passagem para o menino, que também corresponde ao de separação da mãe, o seu desejo será dirigido no entanto para outras mulheres. Para os meninos, com o fim do complexo de castração se dá o fim do complexo edipiano também. O importante a ser ressaltado é a questão da função materna e paterna no estabelecimento dessa estrutura. A separação com relação à mãe que marca o fim dos complexos de Édipo e de castração ocorre com ambos, no entanto, nos meninos é gerado pela angústia da castração e nas meninas pelo ódio.

Ao se tratar de uma estrutura psicótica, o modo de constituição desse sujeito psicótico o desenvolvimento desse complexo de castração não se dá da mesma forma, ou seja, há falha no processo de recalçamento e falta no processo de inscrição da experiência de limite, de corte e da lei, através do qual seria possível ao sujeito

reconhecer seus limites, guiando-se por leis e assumir sua identidade sexual. Lacan chama de *foraclusão* a ausência dessa inscrição. Para ele, todo processo de constituição subjetiva exige o reconhecimento da lei (lei do desejo e do ser desejante) representada pela metáfora paterna. A *foraclusão* se dá ao nível do simbólico, a falta do pai simbólico, e não de um pai real ou ideal. A *foraclusão* se exercerá sobre o significante do Nome-do-pai, que significa a falta de internalização, pela criança, da função paterna. A função paterna, mesmo na ausência do pai físico, poderá ser exercida por outros integrantes da família e podendo ser evocado pela mãe da criança. Essa evocação do pai, da lei que o pai representa, pela mãe é de suma importância para que esse significante se exerça ou seja inscrito no sujeito enquanto resposta feita por um outro, externo a ele. Quando não há resposta a esse apelo, quando o sujeito não tem de demarcar um limite, é que se dá a *foraclusão*. Uma vez foracluído o Nome-do-pai, quando a lei da castração não comparece, o sujeito não tem que responder a isso, ou seja, não tem que responder a necessidade de escolha entre manter seu falo ou manter o seu desejo pela mãe. Como oposição ao que se espera como resolução do complexo de Édipo, a *foraclusão* suspende a diferença entre eu e outro, bem como a instauração da lei que se imponha na separação entre mãe e filho(a). Disso parte a constituição subjetiva do sujeito psicótico, em que há a ausência da inscrição desse significante na dimensão do simbólico. E é a partir desse furo deixado neste campo que surge a necessidade de outros ajustes na ordem da subjetividade incluindo os mecanismos de defesa e o modo de se posicionar frente a realidade e ao próprio terreno do simbólico, da linguagem e dos significantes.

No que diz respeito à própria perda de laço com a realidade, conforme apresentado por Freud, se exige a construção de outra, psíquica, regida pela elaboração do delírio e alucinação, realidade própria criada pelo sujeito psicótico. O que não é por assim dizer recalcado pelo inconsciente, retorna no real do próprio sujeito. Não só neste campo do simbólico, mas também na dimensão do imaginário com relação ao outro também ocorrem desvios. Existem neste caso dificuldades na relação especular: eu-outro, fazendo com que o psicótico não se diferencie com facilidade do outro, fazendo com que este sujeito constitua uma relação simbiótica do seu eu com esse "outro".

A estruturação do sujeito, entendida como essa estruturação de defesa, aparece na psicose como uma defesa contra o risco da posição de indiferenciação com relação ao outro. Na psicose, na falta da inscrição do significante do nome do

pai, na falta da experiência que marca essa inscrição da lei de castração (ou seja, pela falta da função paterna). Por conta da falta desse significante mestre o qual o permitiria entrar na cadeia de outros significantes de maneira a organizar um sentido, que deveria ocorrer em torno daquele significante principal, o sujeito psicótico não consegue centrar sua rede de significantes em um ponto de referência. Não existe uma referência a esse pai simbólico, sujeito suposto saber, que oferece um saber sobre a demanda imaginária do outro, e não se faz exterior ao próprio sujeito, permanecendo indiferenciado ao próprio eu psicótico.

1.2. A especificidade do fenômeno das psicoses na adolescência

A crise na adolescência insere-se na crise maior da sociabilidade contemporânea. Essa envolve família e sociedade, bem como afeta o sujeito nessa etapa crucial de desenvolvimento psíquico, contribuindo assim para a intensificação do sofrimento psíquico. Em vista disso, se mostra ainda como fator para o desencadeamento de transtornos mentais entre adolescentes que levam a tentativas de suicídio, surtos psicóticos, abuso de álcool e drogas, eventos comuns assistidos hoje em nossa sociedade. Para Saggese (2001), o adolescente procura integrar-se no campo sócio-simbólico, onde elabora para si um plano simbólico de identificação e significantes que o permite operar práticas subjetivas e intersubjetivas em resposta ao mundo no campo da sociabilidade. Em relação a esse conjunto de significantes, com os quais o sujeito se habilita a operar no campo das relações e se vincula ao outro, existe uma alteração no mecanismo psíquico no caso específico das psicoses como uma estrutura do sujeito.

Lacan (1966) considera que essa alteração resulta num modo próprio de funcionamento do psiquismo e de defesa, do inconsciente e da linguagem e conseqüentemente nos modos de posicionamento perante à lei de ordenamento do real e ao enlace social. Sobre a posição subjetiva do sujeito psicótico podemos entender que esta representa a “posição subjetiva em que o apelo ao Nome-do-Pai corresponda, não a ausência do pai real, pois essa ausência é mais do que compatível com a presença do significante, mas a carência do próprio significante” (LACAN, 1966, p.563). Sendo assim, a falta desse significante da lei ou ordem simbólica na experiência de vida do adolescente, que lhe permitiria um maior vínculo com a realidade e com o outro, produz alterações na maneira deste se inserir na linguagem, portanto na rede de relações em seu meio social.

Ao se abordar o tema da crise na adolescência é necessário levar em conta os excessos que permeiam o modo de vida na contemporaneidade. A ideologia capitalista associada à cultura do consumo tem se desdobrado em tendências que revelam uma exacerbação do narcisismo (como culto à imagem de si), uma prevalência do individualismo e do imperativo do gozo. As relações têm sido pautadas na falta simbólica da lei do pai que barre o sujeito na busca desenfreada dessa satisfação gozosa ou que o ampare no ordenamento do mundo. Os reflexos disso sobre a subjetividade aponta para um modo de estar no mundo vacilante e cheia de excessos, assim como para uma forma de se relacionar com um outro de modo precário e combativo na disputa do lugar do eu (dentro da relação especular e narcisista), resultando por si só no isolamento e na fragilização dos laços sociais. A psicanálise tem se ocupado em entender como as crises hoje falam de um mal-estar que marcam o mundo contemporâneo e que ampliam discussões sobre a intercessão entre clínica e sociedade. Dentro desse contexto, tratar sobre as crises na adolescência associando-as às diversas formas de patologias sociais que surgem em decorrência de um mal-estar contemporâneo é inevitável. No entanto, focaremos primeiro nas experiências da puberdade que reúnem uma série de acontecimentos que desembocam nas crises na adolescência, para em seguida tecer considerações sobre principais fatores que podem suscitar nas crises psicóticas nesta fase da vida. Dentre esses fatores, encontram-se os estruturais e ambientais que constituem a subjetividade que é atravessada pelo seu tempo.

A psicanálise ocupando-se em analisar a crise e o mal-estar na contemporaneidade tem identificado a crise como de valores associadas às relações entre indivíduos, uma espécie de crise de sociabilidade (SAGGESE, 2000). Envolvendo não só uma crise relacionada ao modelo de família nuclear moderna, mas algo mais abrangente como o próprio individualismo que define o modelo e os valores das funções, dos papéis e do lugar dos sujeitos dentro do âmbito das relações sociais e intersubjetivas. Neste contexto, o adolescente configura apenas um período de crise no interior das sociedades, expresso nas chamadas crises de identificações. É importante ressaltar que o conceito psicanalítico de identificação se diferencia de identidade enquanto imitação. Conforme Saggese (2000, p.79), “para a psicanálise a questão da identidade - ou da sua irremediável falta - remete à incompletude, à discordância do sujeito consigo mesmo”. Está em questão a diferenciação entre a dimensão simbólica e imaginária das identificações numa determinada crise.

Dependendo desta, o que está em jogo é muito mais do que uma troca de referências na adolescência. Nesta fase, o sujeito é chamado a responder novamente a castração fálica, vivencia um novo confronto com o Édipo, por assim dizer, onde a totalidade imaginária que a criança no seio da mãe julga existir, não existe mais, sendo necessário a ressignificação da própria vida ao entrar esse sujeito em contato com o significante da falta e do objeto de desejo sempre faltante.

Lacan associa a identificação primária ao traço unário, responsável em ser o suporte da diferença, formar uma unidade a partir de um conjunto de significantes em torno desse primeiro significante, conferindo assim a singularidade relativa ao sujeito. Para Lacan (2000, p. 83), a tarefa do sujeito (para nós do adolescente) “de integrar-se no campo sócio-simbólico, testa sua capacidade de resposta desde o plano da identificação simbólica fundante”. Em sua travessia para o mundo ordenado pelo simbólico e por leis, o adolescente é testado em sua capacidade de responder a isto que lhe é posto a partir daquilo que lhe advém como condição estrutural de identificação com a metáfora paterna (ou lei simbólica do pai). Se observa, no entanto, durante essa passagem pela adolescência – passagem absolutamente necessária e que exige certos contornos subjetivos – o recuo à autoridade, atos de negligência e condutas desviantes que expõem um conflito com relação à figura metafórica do pai. Daí nota-se uma perda de identificação provisória na relação com a autoridade, para, tempos depois, poder ser retomada. Trata-se de um período em que certas latências ganham expressão, acontecendo essa passagem não sem riscos. Para Freud (1905-[1999]), a partir dessa época, o sujeito, numa reedição do complexo de Édipo, acha-se na grande tarefa de desligar-se dos seus pais, fazer novas descobertas com relação ao próprio corpo e a sexualidade, para então deixar de ser criança e tornar-se membro da coletividade social. Há, portanto, uma relevância com relação ao corpo, ao traço de identificação e à sexualidade.

Para Deluz *et al* (1999, p. 21), a questão relacionada a crise na adolescência (como continuação dos conflitos da puberdade) envolve, portanto, a questão das identificações e nos lança as seguintes questões: “Mas o que acontece com o sujeito, ou melhor, com o eu [*moi*], durante esse processo? Como compensa ele as identificações perdidas, como aceita as novas?”. Perguntas como essas nos apontam uma questão fundamental que é o fato de que as crises nessa fase dizem sobre o modo como ocorre a estruturação do sujeito, ou seja, de modo contínuo, as diferentes fases em seu percurso existencial envolvem muitos impasses, desenlaces e rupturas

ao nível do eu (e do outro), na busca de tornar-se. E tudo isso de modo intensamente apresentado na adolescência. Teríamos de um lado a invasão das pulsões desenfreadas e agressivas (do id), sem um objeto definido, que viriam perturbar o eu [moi], e por outro uma crise de identificações ao nível do ideal do eu, que se desdobram dentro do laço social na busca de referências identificatórias e de seu lugar de fala, de reconhecimento pelas vias da dinâmica entre desejo e controle social necessário à cultura civilizatória.

E a partir dessa perspectiva se pode relacionar o desencadeamento das psicoses na adolescência com a experiência em que o sujeito é testado na sua capacidade de responder a este plano da identificação primária fundante onde figura a função simbólica do pai. Na falta desse registro, algo falha na sua capacidade de resposta, estando então diante de uma crise agravada por esta condição estrutural. O diagnóstico estrutural das psicoses, segundo Lacan, se fundamenta justamente no reconhecimento do mecanismo de *forclusão* do Nome-do-Pai.

As crises da adolescência despontam como fenômenos naturais e culturais. Para a psicanálise, a organização psíquica depende da dinâmica das pulsões e os desvios dessa pulsão (ou a exacerbação da pulsão de morte) não se pode considerada meramente como sintomas patológicos, embora haja uma tendência psicologizante ou problematizadora das condutas desviantes do adolescente em nossa cultura. Quando, por exemplo, um quadro de esquizofrenia com seus sintomas desponta associado a uma crise de adolescência, isso acontece como explosão de uma defesa radical que já preexistia, resultante de uma marca estrutural subjacente que ali se encontra desde o início da constituição daquele sujeito. Ao nascer no mundo da linguagem, do simbólico e da cultura, o bebê necessita de um significante mestre que o auxilie a ordenar esse mundo, e essa lei se inscreve a partir da função simbólica do pai, que representa a função simbólica da lei, que por sua vez é reconhecida pela função materna, ou seja, a mãe tem o papel de transmitir, reconhecer o significante nome-do-pai. Na psicose há falha dessa função simbólica do pai, da função de interdição pela lei da castração, que barra o sujeito e o introduz a lei do desejo e da falta, assim como permite o ordenamento de sentido e evita a experiência radical de fragmentação do ego na experiência da loucura.

Ou seja, uma condição psíquica prévia do adolescente, uma defesa que se pode associar ao conceito lacaniano de *forclusão* do Nome-do-pai e à ideia de rejeição à identificação da função paterna, dizem de determinados traços referentes

à estrutura psicótica desse sujeito. A partir dessa perspectiva sobre a constituição subjetiva do sujeito psicótico, todo fenômeno ou fenômeno das psicoses se deve em função desse mecanismo de *forclusão* que faz o sujeito romper laços e aspectos do real ou rejeitar a posição frente à lei simbólica do pai. Esse fracasso da inscrição no sujeito do significante Nome-do-pai, que permite o ordenamento na lei do mundo, do desejo e da linguagem, reverbera em diversas formas de distorções e sintomas, sendo a crise psicótica o momento especial do surto ou tentativa de ajustamento psíquico, onde o delírio e sensação de fragmentação do corpo são apenas alusões.

Para cada sujeito o efeito dessa *forclusão* marcará um determinado modo de se evidenciar, havendo sempre correspondência com sua história de vida e com o seu o contexto histórico, marcando a singularidade com que atravessará o período de sua adolescência. E o lugar do analista se torna fundamental em certas travessias onde o adolescente pode se sentir perdido ou sem direção.

Julgamos relevante levantar o contraponto existente entre a crise da adolescência e a noção de estrutura psíquica psicótica, onde entre os diversos fenômenos que coincidem figura a intensa crise das identificações (que remete a crise regida pela dimensão do imaginário e do ideal do eu em que se busca no outro o amparo para a construção da própria identidade e sentido de vida). Portanto, o que diferencia uma crise na adolescência e aquela reconhecida como patológica está relacionada a estrutura do sujeito, onde falha o significante da Lei, o significante nome-do-pai que inscreve o sujeito na ordem do desejo, e ao modo como faz uso de suas defesas diante do outro, do mal-estar e do sofrimento, e em resistência à fragmentação do eu e à experiência radical do desenlace com a realidade, vivida nas crises psicóticas. (Deluz *et al*, 1999, p.17-30).

A adolescência representa o período limiar entre ser criança e adulto, em que se “joga” com a possibilidade de diversas identificações, se experimenta papéis, se livra de objetos emprestados, troca de interesses e se recria em torno de um eu. Esse processo de identificações tem diversos tipos de efeitos envolvendo o eu desde o início de sua trajetória. “O eu [moi] é efeito apenas de identificações” (Deluz *et al*, 1999, p. 26). O eu se constitui nesta heterogenia de identificações, buscando alguma forma de compensação das perdas e aceitação de novos espelhos, mas ainda assim esse eu continua integrado, isto é o que se espera num curso normal de acontecimentos durante a adolescência. No entanto, as psicoses desencadeadas neste período representam o efeito não bem sucedido nesse processo, algo da

natureza de um curto-circuito fragiliza e fragmenta o eu nessa operação com as identificações. Deluz (*op cit*), intensifica a questão descobrindo um certo grau de semelhança entre as crises na adolescência com aspectos da psicose.

Apesar de não serem (as crises na adolescência) em geral muito graves, nem de evolução inquietante, creio que seria preciso classificá-los próximos às psicoses – psicoses temporárias e benignas – e não próximo às neuroses”. (DELUZ et al, 1999, p. 28).

Maud e Mannoni trouxeram importantes contribuições para o estudo das psicoses na infância, sobretudo Maud. Importante psicanalista, Maud, inspirada no método terapêutico para crianças psicóticas de Françoise Dolto e nos ensinamentos de Jacques Lacan, obteve experiências relevantes que muito vem contribuir para o estudo e a clínica das psicoses diferenciada para crianças e adolescentes, exposto na sua principal obra: “*A criança, sua doença e Os Outros*” (Maud Mannoni, 1980), onde a psicanalista discorre sobre a “doença” da criança e seu sintoma com relação aos outros, ressaltando a influência do papel do discurso parental. Acerca das psicoses na adolescência destacamos aqui a hipótese principal de Octave Mannoni, sobre a possível relação entre a crise de adolescência e o desencadeamento das psicoses:

Não sabemos muito bem se existem crises de adolescência que são o início de um transtorno mental e outras que só se tornam transtorno mental porque foram contrariadas. Esta incerteza, de qualquer modo recomenda prudência. (DELUZ et al, 1999, p. 23).

Concordando com Winnicott, Deluz *et al* (1999, p.17-30) aponta que o momento da adolescência coincidiria com aquele em que o eu teria que enfrentar “um novo surto do id”. E coincidindo com momentos de instabilidade psíquica junto às pulsões, a adolescência seria a repetição ou continuação da puberdade (Deluz *et al*, 1999, p. 21). Ou seja, em momentos de desorganização psíquica do sujeito, quando diante de uma crise de identificações, onde há mudanças de referências e identificações, sobretudo envolvendo a questão da sexualidade, e por conta da exigência de posicionamento do sujeito frente a função paterna e perante esse real, é possível que defesas psicóticas como a rejeição e a clivagem, em sujeitos cuja a

estrutura psíquica seja suscetível ao funcionamento desse tipo de defesa, possam se manifestar. E é possível que o quadro se agrave, fazendo com que prevaleça o risco de que esses mecanismos se cristalizem, por exemplo, numa estrutura de personalidade do tipo borderline ou esquizoide. Riscos são ainda eminentes em casos onde recaia sobre esse adolescente o olhar estreito nosográfico e “psiquiatrizante” da medicina tradicional, que reduz as narrativas de vida dos sujeitos em fenômenos que possam ser enquadrados e classificados segundo os manuais de Transtornos Mentais atuais (CORDOLI *et al*, 2014).

Deluz (*op cit*, p. 12) esclarece sobre as crises na adolescência e sua possível relação com o desencadeamento de um transtorno mental como as psicoses. É verificado que não se pode deduzir que um estado psicótico na adolescência derive de uma crise, no entanto, as crises só se tornam transtorno porque foram contrariadas ou se fazem referência à constituição subjetiva psicótica do sujeito. O que é importante diferenciar é que existem momentos na experiência de vida do sujeito, a exemplo da adolescência, em que há intensas rupturas e desarmonias pulsionais (entre pulsões de vida e morte) que podem levar a manifestações de defesas psicóticas, expressões de delírios, passagens ao ato e outras condutas que pareçam desviantes. No entanto, se esses mecanismos forem interpretados apenas no sentido de uma psicopatologia ou uma evolução para a psicose, dentro de uma visão estreita psiquiatrizante, incorrendo em tratamentos normatizantes e medicamentosos de total controle, há o perigo desses mecanismos de defesa, que operam dentro de uma estrutura psíquica ainda em formação e maleável, se cristalizarem numa estrutura limiar da psicose.

A passagem pelas crises na adolescência, incluindo todas as experiências de vida, desdobra-se em significativas marcas, identificatórias e simbólicas, sobre a vida do sujeito. As experiências de vida que incluem os conflitos psíquicos diante das interações (muitas vezes conflitivas) com a família, a escola, a rua e outros ambientes de convívio social. E ao se notar que uma má resolução desta crise, na medida em que faltam ao sujeitos recursos simbólicos apropriados para simbolizar essas experiências, ou se são contrariadas, impedidas (excessivamente castradas em sua origem) ou não barradas suficientemente em suas manifestações dentro do laço social, estes e outros motivos podem levar desde à intensificação de conflitos psíquicos até o desencadeamento de desajustes graves ou fenômenos psicóticos,

dependendo da suscetibilidade ou vulnerabilidade na condição estrutural desse sujeito.

1.3. A inserção do sujeito psicótico através do laço social

O laço social pode ser entendido como a maneira pela qual o sujeito coloca-se no jogo dos enlaces sociais, se relacionando com os outros a partir de diversas formas de discurso e operação da linguagem. O discurso refere-se aos modos como o sujeito se posiciona no laço social com o outro. Conforme a teoria lacaniana, o discurso é concebido como laço social. Em seu Seminário 17, Lacan (1969-1970)³ lança essa forma de compreender o laço social. Apresenta o conceito de discurso como uma estrutura relativa ao sujeito de linguagem, que ultrapassa a própria palavra e as enunciações propriamente ditas. Ou seja, trata-se de relações fundamentais estabelecidas entre os sujeitos, que definem os modos em que estes se inserem no laço social e sustentam estes vínculos. Esse entendimento articula o sujeito, linguagem, gozo e saber inconsciente. Lacan fala sobre quatro formas de discurso: governar, educar, analisar e fazer desejar. E estes quatro discursos estão representados como o ato de governar como uma autoridade (mestre) ou ser governado através do discurso do poder sobre o outro, o de educar ou ser educado como um universitário através do discurso do saber sobre o outro ou objeto, o de psicanalisar como discurso do analista que se vê como causa do processo analítico do outro, e, por último, o de se fazer desejar pelo outro como discurso do sujeito histórico que é dominado pela interrogação sobre o desejo (QUINET, 2006).

Deste modo, tomamos como solução para a inserção social do sujeito psicótico, e como caminho possível de tratamento das psicoses as vias dos discursos e da linguagem, onde o sujeito é favorecido pelo encontro ou tomada de posicionamento dentro discurso através do reconhecimento do próprio desejo e do outro, como tentativa de enlace social que é tecido pela linguagem caracterizada tanto pela palavra, pelo ato, pela arte quanto por outras expressões do inconsciente. Todo enlace como processo civilizatório requer o trabalho com a própria libido, pulsão,

³Os quatro discursos lacanianos (1969-1970) fazem referência aos quatro modos de relacionamento mencionados por Freud (1930). Este atribui como fontes do sofrimento humano o governar, o educar, o analisar e o fazer desejar. Os discursos como modos de laço social têm grande importância na clínica analítica, na medida em que esta se baseia justamente nas relações transferências e nas posições assumidas pelo analisando e analista.

desejo e gozo; tomando o discurso a forma como o sujeito se posiciona dentro das relações e inscrever-se no tecido social.

Isto implica também reconhecer os tipos de discursos que circulam sobre o sujeito psicótico. Sabemos que o discurso psiquiatrizante sobre o adolescente psicótico, que vem atualmente assolado o ambiente escolar e exigindo, portanto, um olhar cuidadoso tanto de educadores, pais e profissionais da saúde mental, tem gerado muitos impeditivos para que essa inserção se estabeleça. Os inúmeros rótulos caracterizados pelos discursos de verdade das ciências biomédicas e da psiquiatria tem se associado intensamente ao discurso capitalista, produzindo assim um saber sobre a cura baseado no consumo de psicofármacos e no tratamento do sujeito como objeto a partir de um conjunto de sintomas a ser categorizado e classificado segundo normas rígidas dos atuais manuais diagnósticos como o DSM-V e o CID-10. Contra esse imperativo, associados os discursos da ciência e do capitalismo, está a ética do desejo apresentada pela psicanálise baseada na clínica do sujeito e da subjetividade e singularidade no lugar do sintoma e da cura da doença, considerando que o saber é sempre não-todo sobre o sofrimento subjetivo.

CAPÍTULO II

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO

Aquilo de que as crianças precisam não é resignação, mas paixão. Elas sonham com um mundo onde os atores possam falar em nome próprio, escapando da obrigação de parecerem conformes.

Maud Mannoni,

Este capítulo discute alguns aspectos da contribuição da Psicanálise para a inclusão escolar do sujeito psicótico. Um aspecto fundamental dessa contribuição é dar visibilidade aos sujeitos “invisíveis” nos espaços educacionais, através da escuta e do reconhecimento do desejo e do lugar possível de fala e de linguagem aos sujeitos em questão. Considera inicialmente o diálogo possível entre Psicanálise e Educação, bem como aponta para a incursão “subversiva” da Psicanálise no campo da Educação. Assim, visa a ampliação de um saber sobre o sujeito e de uma prática relacionada à inserção do sujeito na cultura (e na ordem simbólica do mundo).

A psicanálise se coloca radicalmente na contramão de ser mais uma especialidade, ou conjunto de teses ou procedimentos “psicopedagógicos” que visam a “adaptar” o sujeito. Sua diferença, conforme Mannoni, em entrevista concedida à Kupfer (1992, p. 60), “está em sua ‘clareagem psicanalítica’ (*éclairage psychanalytique*), que nos orienta e nos ajuda a inventar”, marcando o lugar para o imprevisto nas práticas educacionais e o da escola como algo em construção. Deste modo, em oposição ao domínio “médico-psicopedagógico” ou em oposição ao discurso “psicopedagógico” hegemônico, a Psicanálise funciona como barreira a invasão desses complexos ideológicos (ou de posicionamento crítico diante do conjunto afirmações sobre uma suposta criança-ideal-natural, em que se considera determinado padrão de desenvolvimento psíquico em que cada indivíduo deva estar conforme) frente ao processo de escolarização dos sujeitos. Isto é, a Psicanálise vem possibilitar os desdobramentos positivos e do acontecimento espontâneo dentro do processo educativo.

Para isso, organizamos o capítulo em tópicos e subtópicos da seguinte forma: (2.1.) Diálogo possível entre Psicanálise e Educação; (2.2.) A escola como lugar da

ordem simbólica e de estruturação do sujeito psicótico; (2.3.) A inserção no Laço social e na Aprendizagem como modo de superação do exílio do sujeito psicótico.

2.1. Diálogo possível entre Psicanálise e Educação

Na defesa de um diálogo possível entre a Psicanálise e a Educação, acreditamos que uma das importantes contribuições daquela é o estabelecimento de novas maneiras de se compreender o sujeito, sobretudo o sujeito psicótico e seu modo de ser no mundo. Ao postular a existência do Inconsciente e, através disso, esclarecer sobre os diversos fenômenos, ações, conflitos e modos de relação e de subjetivação da realidade pelo sujeito. Ressaltamos a relevância desse conhecimento amplo acerca deste para o campo educacional, sobretudo para o campo que se refere às formas possíveis de aprendizado e de organização psíquica (ou mesmo de tratamento) desse que é o centro de nossa pesquisa - que, como abordamos anteriormente, possui falhas significativas em sua estrutura subjetiva e limitações graves, tanto no âmbito relacional, quanto da aprendizagem e de produção do saber. O destaque para vivências de enlace social e de escuta desse adolescente psicótico dentro cotidiano escolar, já caracteriza a maneira de incursão da Psicanálise nesse terreno diferente à sua clínica.

Sobretudo, a Psicanálise tem um papel subversivo ao contrariar os ideários da pedagogia moderna sobre os indivíduos e o papel da instituição escolar, incluindo as críticas sobre alguns aspectos da escolarização e dos critérios de inclusão escolar praticados hoje sem resultados. Além do mais, sendo aquela um dos ramos teóricos sobre o sujeito, apresenta uma visão mais abrangente sobre a sua dinâmica psíquica e de constituição subjetiva onde o que está em jogo é o sujeito do inconsciente, desejo e linguagem, em contínuo enlace social. E com isso, considera o papel da instituição escolar o lugar não de transmissão da cultura e do conhecimento, não só do todo determinado, mas do indeterminado, da potencialização do saber, do espontâneo, do não-saber e, sobretudo, do encontro, para esse sujeito. Nesse aspecto, destacamos a fala de Mannoni (1977)⁴, quando diz que a educação deve deixar um “lugar aberto

⁴ Maud Mannoni, autora, entre outras obras, de “A criança, sua ‘doença’ e os outros” (1971) e “Educação Impossível” (1977), obra que lançamos mão neste capítulo, desenvolveu trabalhos acerca da relação entre Psicanálise, Psicopatologia e Educação, enfocando o estudo e a psicoterapia com crianças psicóticas, visando a superação de rótulos e exclusão da criança dita “louca” do processo de aprendizagem escolar. Fundadora da escola *Bonneuil* na França e crítica fervorosa da psicologização da infância e sua influência sobre psicologismos educacionais.

ao desejo”, valorizando o espaço das “pequenas coisas da vida cotidiana”, sendo as únicas apostas possíveis para tornar a escola de fato inclusiva. Deste modo a Psicanálise se faz subversiva tanto de um saber (o sujeito), quanto de uma prática (para que educar), no seio desta relação psicanálise e educação.

2.1.1. O advento da psicanálise, as psicopatologias da infância e a Educação

Com advento da psicanálise, o estudo das psicopatologias da infância, sobretudo das psicoses, pode ser visto a partir de suas contribuições, tanto para a área propriamente da psiquiatria, quanto da educação que nos ocupamos. Para Oscar Cirino (2015, p.15), a origem dessa interlocução está no trabalho da psicanalista Melaine Klein (1882-1960) em seus estudos sobre as psicoses infantis. Destaca-se em seu campo clínico, tanto as doenças psicossomáticas apresentadas pela criança, quanto os desvios de comportamento e perturbações no desenvolvimento infantil. Esses desvios envolvem funções como a motricidade, o sono, as funções esfinterianas e a fala. Essa perspectiva kleiniana exerceu influência sobre a psiquiatria funcionalista americana e a psicologia desenvolvimentista da criança, onde organismo e ambiente encontram-se inteiramente relacionados. Esta mesma perspectiva desenvolvimentista encontra-se ainda presente nos manuais diagnósticos de psiquiatria.

Na década de 1930, Leo Kanner (1894-1981), importante psiquiatra infantil e um dos fundadores da chamada psiquiatria dinâmica americana, é outro nome a ser destacado neste cenário dos estudos das psicoses infantis. Influenciado pela psicanálise, passa a valorizar a história do paciente no entendimento dos seus quadros. Kanner enfatiza a criação de instituições públicas voltadas para a assistência de crianças “delinquentes, abandonadas e retardadas”, estando vinculado ao movimento de Higiene mental. (Cirino, 2015, p.27). Kanner enfatiza as clínicas voltadas para o atendimento de crianças com “conduta estranha e desorientada”, contribuindo para o tratamento de “crianças difíceis”. Cada clínica contava com equipe multidisciplinar (psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais e pedagogos), e estimulavam pais, escola e outras instituições a lhe enviarem as crianças com condutas desviantes. Esse modelo de clínica para crianças especiais repercutiu no Brasil, encontrando sua vertente nas clínicas da LDB.

Dando um salto na história (clínica e institucional) da loucura, encontramos o filósofo Michel Foucault em sua perspectiva genealógica ou da vida como objeto de

poder. A partir dos anos de 1970, movimenta uma crítica severa contra as campanhas de higiene mental do início do século XX, estendida até hoje às lógicas da medicalização e da “psicopatologização” do cotidiano da infância e da adolescência. Dentro desta lógica, os impasses existenciais, o sofrimento psíquico e os desvios de conduta são categorizados e classificados em diferentes doenças, transtornos ou distúrbios mentais. A favor de uma crítica aos manuais estatísticos diagnósticos, busca-se ressaltar a importância de uma psicopatologia clínica pautada no sujeito e na causalidade psíquica dos fenômenos e não na categorização desses fenômenos em sintomas medicalizáveis a todo custo. Esta perspectiva classificatória da psiquiatria se aproxima muito mais de uma visão neurobiológica (cognitiva e comportamental) dos indivíduos, se afastando, portanto, de uma abrangência mais existencial e psíquica dos acontecimentos humanos, a qual se aproxima a psicanálise.

Sob a influência do ensino de Lacan, voltados para essa clínica do sujeito e contra aquela psiquiatria restrita à biomedicina, alguns psicanalistas, que aqui destacamos Françoise Dolto (1908-1988) e Maud Mannoni (1923-1998), deram os primeiros impulsos aos estudos no campo do autismo e das psicoses infantis. A partir dessa perspectiva, o laço social é a melhor forma de apaziguamento do sofrimento psíquico e de busca pelo sentido subjetivo dos sintomas das psicoses, em especial na adolescência enfocada em nossa pesquisa. Ao nos aliar a ideia de uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência (2015), onde se possa compreender de modo mais abrangente o sujeito de quem iremos tratar em nossa pesquisa, acreditamos que a partir dessa (nova) perspectiva é possível buscar na história do próprio sujeito (de inconsciente e de linguagem) a verdade de cada sintoma, assim como a base fundamental de sua produção na sua relação com o Outro. Desta forma, estamos convictos de que qualquer tentativa de eliminação do sintoma, seja pela medicalização e pela “correção” forçada do comportamento, opõem-se a resolução do que ali se estabelece em forma de sintoma.

Na corrente desse pensamento, buscando fundamentos para nossa pesquisa, elegemos alguns dos principais psicanalistas brasileiros que hoje, elencaram-se ao campo educacional, ocupando-se principalmente com a inclusão da criança e do adolescente psicótico no sistema regular de ensino. Dentre esses, destacamos: Alfredo Jerusalinsky, Leda Bernadino, Ângela Vorcaro, Maria Cristina Kupfer e Rinaldo Voltolini.

2.1.2. Pode a Psicanálise contribuir para a Educação?

Entendemos que uma das mais relevantes contribuições da psicanálise para o âmbito da educação é a compreensão de um sujeito de linguagem e de desejo que constrói sentidos através da operação simbólica diante do mundo e diante de suas experiências.

De modo amplo a Psicanálise nos fala de sujeito dividido, faltante, que não sabe inteiramente de si; no entanto, não se trata de dizer simplesmente que certos conteúdos inconscientes lhes são inacessíveis à consciência, como uma espécie de desconhecimento passivo em relação a esses. Trata-se de apontar para um sujeito que é ativo em encobrir certos conteúdos, recalçando-os à consciência, como operação natural de defesa do ego. Sobre essa experiência de encobrimento, reconhecido pela psicanálise desde o início com Freud, Kupfer destaca que Freud menciona não só um desconhecimento passivo da consciência em relação a ideias ou a conteúdos inconscientes, mas a fabricação de um desconhecimento ativo realizado pela consciência. A divisão do sujeito é obra do recalque, que separa o Eu de seu inconsciente e o leva a acobertar conteúdos irreconciliáveis e a não querer saber (Kupfer, 2010, p.268).

Lacan traz a ideia do inconsciente estruturado como linguagem e de um sujeito de linguagem, constituído a partir linguagem, do discurso e da nomeação do Outro que o atravessa, desde o instante de seu nascimento. Temos agora um sujeito de inconsciente que não é só fruto de pulsões e conflitos psíquicos, que fala sobretudo de uma interioridade e que faz fronteira entre o corpo e o psíquico que condiciona toda a sua vida como sujeito, mas agora para além disso tem-se um sujeito constituído de linguagem, marcado pelos acontecimentos configurados pela cultura e pelos discursos do meio e mediado por um Outro encontrado em relação a partir dos enlaçamentos sociais. Isso nada tem a ver com o sujeito senhor de interioridade subjetiva e que se exterioriza e recebe impressões e marcas do ambiente de modo passivo, ao contrário disso, tem-se um sujeito atuante e que se constitui a partir da operação da linguagem elaborando através do simbólico o real ao formar um conjunto de significantes os quais dá vida e sentido às próprias experiências a partir do que lhe fora falado.

Temos então o sujeito da psicanálise como aquele que se define pelo seu “assujeitamento à linguagem”. (ASCOFARÉ, 2009). Assim, através da ideia de um

sujeito que ao se constituir pelo seu “assujeitamento à linguagem”, e com isso a mediação do outro e a apropriação do conjunto de saberes instituídos pela cultura, que o faz um ser mergulhado na subjetividade de seu tempo, tem acesso por meio da linguagem à uma determinada ordem simbólica que configura as leis que organizam o social o qual o sujeito é lançado, uma vez que ao aprender uma língua é capaz de se mover do real para a ordem simbólica, onde abrange o campo do inconsciente, dos significantes, das ações e da fala. Falar em sujeito e subjetividade é considerar essa dimensão do simbólico, através do qual o sujeito diz sobre o real através da linguagem, tentando representar em palavras ou imagens o real como este lhe afeta ou aparece.

Destacaremos elementos conceituais (lacanianos) como: o laço social e o papel do Outro simbólico na base da constituição subjetiva dos sujeitos. A partir desses elementos, buscaremos relacionar o caso Lia às perspectivas de psicanalistas relevantes, como Maud Mannoni, que se dedicaram a escrever sobre possibilidades e limites da aproximação da Psicanálise ao cotidiano da sala de aula e sobre os desdobramentos sobre a vida e a inclusão de sujeitos psicóticos. Em seguida, consideramos o contexto do ambiente escolar a partir do caso Lia, a fim de verificar as condições favoráveis ou desfavoráveis para sua inclusão.

2.2. A escola como lugar da ordem simbólica e de estruturação do sujeito psicótico

A questão a saber é como se pode incluir um sujeito psicótico numa ordem simbólica como a escola, quando o que lhe falha é exatamente a realização de vínculo simbólico com a realidade, como esclarece a psicanálise. Deste modo, reconhecendo que a escola é o terreno onde tudo aponta para um “fazer sentido” e para um saber que se pretende todo e compreensível, instituição onde o não-saber é excluído, outra questão é verificar como é possível incluir dentro dessa ordem o discurso delirante (ou seja, ver-se reconhecido o modo próprio e pouco convencional de produzir conhecimento e enlace social pelo sujeito psicótico). O discurso delirante, “irracional” dentro dessa perspectiva limitada, se torna impossível enquanto condição de verdade e de possibilidade do sujeito se tornar ser de linguagem. É esse, portanto, ser de linguagem e de desejo, sujeito de conhecimento, capaz de apropriar-se da cultura existente e inserir-se na ordem simbólica do mundo a seu modo singular. Diante disso, quais as respostas possíveis dadas pela psicanálise?

Para a psicanálise, as instituições (no caso a escola) na figura de um Outro absoluto, na função de simbólica representante da cultura, da lei e da ordem, podem lhes tirar a voz como sujeitos psicóticos, por outro lado, podem lhes fornecer a barra, suplência na falta, permitindo assim possibilidade de experiências de laço social. Para Mannoni (1985), a escola deveria funcionar com a possibilidade de articular os “efeitos formativos da castração simbólica” em “um estilo de vida”.

A escola é, após a família, a instituição que mais favorece a socialização, a linguagem, do aprendizado (inserção na cultura) e os hábitos de vida. Ela se encarrega dos valores culturais da sociedade em questão, funcionando como espaço também da interdição através da delimitação das regras sociais. Tal qual a função simbólica do Outro⁵, do pai, da lei, pode favorecer a estruturação da subjetividade condição necessária à aprendizagem.

A Psicanálise porque lida com inconsciente (e não só com aspectos da consciência que determinam as atitudes) pode esclarecer sobre os mecanismos psíquicos que envolve o sujeito no processo de aprendizagem e que extrapolam o domínio do saber. Fala da divergência que pode haver entre o sujeito cognoscente e o de desejo e pulsão, exigindo à educação diferentes práticas e modos de relação (sobretudo entre aluno-professor), no processo educativo.

Tendo em vista esse diálogo entre Psicanálise e Educação, estendidas às observações do campo escolar, ressaltamos a importância do conjunto de práticas e vivências subjetivas e das produções simbólicas singulares (no uso da linguagem, da palavra e de outras formas de criação como enunciação do próprio desejo), das relações transferenciais e intersubjetivas no enlace social com o outro, dentro do cotidiano escolar, como modos possíveis de inclusão do sujeito psicótico, a partir dos vínculos sociais que estabelece com o outro e com a cultura.

2.3. Laço social e Aprendizagem como modo de superação do exílio do sujeito psicótico

Ao exercer o papel de Outro, do elemento simbólico da lei e da ordem através do ordenamento cultural, a escola constitui a base de subjetivação desse sujeito. A

⁵A psicanálise esclarece que a função paterna (a representação simbólica do pai), função exercida pelo terceiro elemento externo à relação mãe-bebê, permite a separação para que o bebê fundido à mãe (totalmente alienado ao desejo da mãe), possa dela se individualizar e tornar-se então sujeito. A Interdição do pai proporcionará a criança a subjetivação necessária para aprender e inserir-se na cultura da linguagem. Comparativamente, isto se assemelha ao papel da instituição escolar.

escola promove o conhecimento, a linguagem, os hábitos de vida e consolida laços que possibilitam o adolescente psicótico se tornar desejante do saber e do conhecimento de si e da cultura. No entanto, essa dinâmica entre sujeito e desejo se passa dentro do âmbito do laço social, onde ocorrem as trocas identificatórias, as falas e os enunciados e endereçamentos desse desejo.

A atuação da Psicanálise na Educação se faz notar no plano relacional, naquele espaço das trocas sociais e práticas intersubjetivas, onde os sujeitos, a partir do uso da palavra e do intercâmbio de experiências (afetivas e cognitivas de aprendizado), comunicam seus desejos. A Psicanálise possibilita o advir algo do terreno do espontâneo e da liberdade no processo de aprendizagem, quando sugere a abertura de espaços de convívio, no âmbito da relação professor-aluno, aluno-aluno, eu-outro. Convoca a escola a admitir o espaço de escuta e do diálogo, superando o espaço de exílio e de isolamento do sujeito que possui limitações psíquicas de diversas ordens, ajudando a refletir e repensar o modo com que o adulto intervém nesse contato.

A relação imaginária com a figura do adulto (professor) permite ao adolescente ter uma referência de eu-ideal que lhe favoreça orientar-se de algum modo na apropriação do conhecimento, na consciência de si, do mundo e do outro. A estruturação do sujeito, como vimos, requer uma relação imaginária (portanto narcísica) e identificatória com um outro, o que leva a alienação do sujeito à sua própria imagem ou a imagem do outro. Por outro lado, é necessário o distanciamento (a falta) desse outro (tornando-se então o Outro simbólico), a fim de possibilitar ao sujeito a instalação da pergunta sobre o próprio desejo e pelo desejo do outro. Passa então o sujeito à inscrição no campo do simbólico, além do imaginário (LAJONQUIÈRE, 1998). Deste modo, a relação do adulto para com o adolescente requer uma qualidade de laço que permita esse distanciamento, essa falta (pela ausência de imposição ou determinação) ou intervalos para que a pergunta pelo desejo no sujeito floresça e a oscilação, entre estar alienado ao desejo do outro e reconhecer o próprio desejo, aconteça.

Evidencia-se, com isso, que no ato educativo, a palavra (o dizer) do adulto é capaz de moldar e reger sinfonias na vida escolar do adolescente, e é disso que esclarece a psicanálise. Representando, no entanto, o elemento de cultura oferecida

e necessária para frear a impetuosidade pulsional⁶ que busca ancorar-se em algo que se realize, objetos, interesses e pessoas. Ao aprender a “dizer”, ao fazer uso da palavra (portanto, inserido à ordem simbólica da linguagem) dentro de um circuito comunicativo com o outro, o sujeito psicótico aprende a ancorar sua impetuosidade pulsional, conferindo uma certa “terapêutica” ao aprendizado. Assim, aprender é aprender com outros na vida a partir do vir-a-ser e ser “humanizado” pelo desejo.

2.3.1. O exílio do adolescente psicótico

O laço social de que tratamos compreendem as práticas intersubjetivas no campo escolar, estando essas implicadas no processo de constituição dos sujeitos. Estes encontram-se inseridos no mundo complexo, regido pela cultura, pela linguagem e discursos, pelas leis e ordenamentos, pelas imagens e identificações que o atravessam de algum modo⁷, gerando muitos conflitos e crises.

Em sua maioria, os conflitos a que os adolescentes estão sujeitos referem-se às identificações dentro dos laços sociais. Envolve sobretudo o laço entre eu e outro, que remonta ao próprio princípio do complexo edípico exposto na relação afetiva triangular mãe-pai-filho. Nesta vivência fundante estão envolvidos os afetos, a sexualidade, o corpo, e os traços identificatórios (aquilo que para Freud tem relação com a identificação emocional com os objetos, e para Lacan, com a identificação simbólica do sujeito com os significantes primordiais). Estes traços deixam marcas identificatórias fundantes que se estendem ao longo do seu processo de constituição como sujeito. Dentro da perspectiva lacaniana, a dinâmica de identificações envolve o campo do simbólico, do imaginário e do real. (Nasio, 1997, p.111)

Para Nasio, (1997, p.111-117), a identificação simbólica, diz respeito a ligação com um significante (que participa sempre de uma cadeia e nunca está só) e com o

⁶Para a psicanálise, pulsão é um impulso, uma energia originada internamente e que direciona as ações do indivíduo. As atitudes geradas pelas pulsões são geradas por forças internas, inconscientes, alheias ao processo de decisão consciente e determinada. A pulsão é definida por Freud (1916) como algo situado na fronteira entre corpo e mente (somático e mental), como representante psíquico dos estímulos que se originam no corpo e que alcançam a mente.

⁷O que Lacan chama de referência simbólica. Fora isto, existe o modo de se relacionar com o mundo que é através das relações identificatórias ou especulares, o que é, por Lacan, chamado de dimensão imaginária. O real seria a parcela não compreendida, o algo que escapa a denominação ou sentido que procuramos dar. A relação entre eu e outro ela se estabelece através dos processos de identificação à imagem do outro. O simbólico, como o terceiro elemento, vem romper com essa relação dual e sem saída. O simbólico representa a abertura para a ordem da cultura, da lei e da linguagem, permitindo a passagem da relação imaginária com o outro, para expandir-se à relação simbólica com o Outro.

nascimento do sujeito do inconsciente. Esses significantes em cadeia estão marcados por um traço comum (que Lacan conceituou como traço unário), traço este (distinto de outros significantes) que marca o nascimento do sujeito ao constituir a sua identificação simbólica, se constituindo como uma marca que irá distinguir cada sujeito. Em muitos momentos da adolescência, o sujeito se confronta com a função simbólica desse significante mestre, fundante, que lhe traz as marcas identificatórias, e que lhe permite se submeter à linguagem e à castração pela lei simbólica, ou seja, circular na cultura. A identificação imaginária estruturante do eu, inaugurada no período do “Estagio do Espelho” (referência dada através da voz e olhar do Outro), onde se capta a própria imagem, se apreende a imagem de si em relação a imagem do outro. Esta experiência de ver-se refletido na imagem do outro, numa relação de interioridade e exterioridade, também será revivida em diferentes aspectos na fase da adolescência, sobretudo na atualização do sentido entre corpo, imagem, sexualidade e ideal. Assim acontece a ressignificação dos laços parentais e sociais (momento em que muitos laços são rompidos e o adolescente sai em busca de novas referências). O real, por sua vez, estaria representado pela falta, pelo esvaziamento que se inscreve no sujeito desde a separação materna, ela também um significante primordial na sua constituição.

O “não” presente no discurso materno (Jerusalinsky, 1997, p 73) imprime no sujeito a falta desejante, registrada pela falta do objeto primordial materno (para Lacan, o objeto “a” faltante, que é para sempre perdido). Essa falta será simbolizada de diversas maneiras na vida do adolescente, no entanto, esbarrará em falhas e limitações ao se tratar do sujeito psicótico, se apresentando em dificuldades de se distanciar de certos objetos/significantes (primários fundamentais, como seio, pênis e outros marcadores do corpo, que apontam para uma distinção) e manejá-los no campo do discurso em operações simbólicas de substituição do objeto real. De modo geral, todas essas inscrições primordiais e identificações fundantes são marcas que atravessam e se presentificam em diversas fases de constituição do sujeito. Inscrições estas, que quando falhas, determinam a condição de exílio do sujeito psicótico. Para Jerusalinsky (1997, p.80), existe ainda um complicador somado ao fato da criança receber ou essas inscrições. Trata-se da dificuldade de inserir-se no campo do discurso e da linguagem e exercer a sua autonomia:

Ou seja, que o fato de a criança ter incorporado essa inscrição tem que funcionar de um modo tal que ela se torne legítima agente do exercício das consequências dessa inscrição. Essas condições são de uma natureza, extensão e complexidade tais que podem colocar a criança numa dificuldade radical de poder fazer exercício de suas consequências, apesar de ter recebido tal inscrição. Dito de modo mais simples, não basta ensinar a manejar os talheres para que a criança se sinta em condições de comer sozinha. (JERUSALINSKY, 1997, p 80).

Em se tratando do laço social de adolescentes onde parte de sua identidade é construída por aquilo que se diz (a voz do outro) e por aquilo que se vê (o olhar do outro), destacamos a condição dos adolescentes psicóticos, que encontram-se normalmente em exílio e cujo o modo de vida, fora do padrão, reconhecemos nestes casos um sério agravante. Este diz respeito aos efeitos negativos da circulação de discursos “*psicopatologizantes*” e “*hegemônicos*” sobre tais sujeitos, quando o que se impõe é a “*normatização*” dos modos de vida. Com isso, os desvios e os discursos delirantes, como sua maneira de subjetivação e de elaborar experiências, são vistos como alteridades intoleráveis, promovendo assim a sua marginalização, sobretudo no ambiente escolar. Um ambiente onde prevalecem essa forma de discurso (rótulos) contribui para o isolamento, para o sofrimento psíquico e para a intensificação de crises, além do empobrecimento dos vínculos em que o adolescente está inserido.

A questão da inclusão escolar dos sujeitos psicóticos marca o reconhecimento do exílio, do lugar de isolamento em que estes estão submetidos. Para Magalhães & Rabinovitch (2001, p. 7), essa exclusão aponta não só para uma questão relacionada à estrutura subjetiva do sujeito que o coloca na condição de sujeito margeante de uma ordem simbólica, mas como sujeito marginalizado pelos discursos “*patologizantes*” que circulam nos ambientes sociais e escolares. Assim, a defesa da inclusão do sujeito psicótico perpassa a ética do reconhecimento do sujeito psicótico como ser de linguagem e de desejo.

Loucos, exilados, apátridas, excluídos: todos estão presos do lado de fora. Fora das fronteiras do seu país, fora dos laços da sua língua materna; fora, fora de casa. Teria havido uma casa, de onde foram expulsos? Haveria um vestígio, legível, dessa casa? O lugar do exílio tornou-se para eles exílio mais preciso e violento do que a partida que os levou até ali; desse exílio atual, ausentou-se a própria dor da fratura da partida; nesse exílio extinguiu-

se a nostalgia daquele que poderia nomeá-lo, o pai. (MAGALHÃES & RABINOVITCH, 2001, p. 7).

Esse exílio é tanto estrutural, em que faz notar no modo de subjetivar experiências e de defesas, quanto social, encontrados nas práticas discursivas de controle e de marginalização, intensificando o isolamento do sujeito psicótico por estar inserido em padrões de reconhecimento excludentes.

Do ponto de vista de sua subjetividade, com o exílio, o sujeito psicótico sofre impedimentos para o exercício da liberdade perdendo o lugar de fala e de sustentação do desejo. São pouco valorizados diante daqueles que operam sobre padrões organizados de comportamento social e racionalidade psíquica que os permite circular na ordem cultural como sujeitos “normais”.

Os discursos normativos de controle presentes em instituições como a escola exercem influência sobre as relações entre os sujeitos e sobre seus modos de vida. Um exemplo desse controle (invadindo os ambientes escolares) é a prescrição abusiva de medicação psicotrópicas como única forma de solucionar o “problema” com os alunos de “difícil adaptação”. Baseado em discursos biomédicos e “psiquiatrizantes”, compreendidos como verdades indubitáveis, verifica-se hoje a circulação intensificada desses no ambiente escolar, refletindo, portanto, nos discursos “psicopedagógicos”, como forma de controle dos sujeitos pouco “ajustados” e que precisam estar inseridos nos padrões escolares.

Devido à complexidade da vida psíquica do adolescente psicótico em seus modos singulares de subjetivação, envolvendo crises e sintomas, encontramos enormes desafios na busca por se romper esse isolamento. Isto significa permitir a entrada desses que “estão do lado de fora” no mundo dos encontros e experiências que permitem o ajustamento psíquico e emancipação como sujeitos.

2.3.2. Os discursos que reforçam o exílio

Identificamos como maiores impedimentos para a inclusão o fato de existir o prestígio de certas “psicologias comportamentais” (que baseadas na aplicação de testes, formulam prognósticos educativos e medidas corretivas) que comumente emitem laudos para justificar os insucessos escolares. Determinados modelos psicologizantes, que visam a adaptabilidade dos sujeitos a certos padrões comportamentais, não só influenciam práticas de ensino, como se supõem mais

eficazes com relação ao sujeito aprendiz. Além desse impedimento, existe o uso da medicalização psiquiátrica intensificado dentro das escolas, aplicadas como controle, com a intenção de promover o sucesso na adaptação e na aprendizagem de alunos pouco convencionais. Encontramos “pedagogias” (preocupadas em “o que ensinar” e o “como ensinar”) ou “psicopedagogias” (preocupadas em aplicar medidas de ajustes afetivos-cognitivos para o aprendiz), sob a influência das “psicologias comportamentais”, baseadas numa noção de adaptação natural, acreditando serem possíveis “correção” das capacidades adaptativas dos alunos para estarem de acordo com os padrões escolares. Desta forma, equivocadamente acredita-se que o fracasso escolar está relacionado com a manifestação de uma não-adequação. Enfim, assistimos a um processo de “psicologização”, do cotidiano escolar, uma consolidação dos discursos hegemônicos “psicopatologizantes” que atestam certos desvios como patologias a serem ajustadas, tendo em vista adaptabilidade dos sujeitos às normas (ou ideais) de aproveitamento escolar.

Um dos desdobramentos ou efeitos desse discurso homogêneo é mascarar os reais motivos de um fracasso escolar, isentando a própria instituição escolar de seu próprio fracasso, ao aliar-se às políticas pedagógicas que desvalorizam os dispositivos simbólicos a todo ato educativo, excluindo o aspecto criativo e espontâneo.

Maud Mannoni (1977) dedica-se a criticar a patologização da infância e da maneira como se pratica a sua educação. Edifica, pois, a *École Experimentale de Bonneuil-sur-Marne*, não como modelo, mas referência de acolhimento de crianças excluídas excluiu do social pelo discurso “psicopedagógico” hegemônico. Para esta psicanalista, “a não-segregação opera terapeuticamente” (1977). Esclarece que as ditas crianças com “problemas” ou “desviantes”, são resultado de uma história familiar que reflete sobre sua condição psíquica estrutural, no entanto, aquilo que lhe é designado como “doença”, situa-se em determinado contexto social que será responsável pela evolução ou não desse “patologia”, ou exílio social.

Outro fator que nos ressalta é a medicalização da infância e adolescência e seus efeitos sobre a Educação. A medicalização é usada muitas vezes como único recurso terapêutico; e prevalece sobre a atitude do próprio sistema de ensino rever suas práticas, e medidas de controle, diante da “não adaptação” do sujeito ao contexto escolar. Outorgando, portanto, ao poder biomédico aquilo que seria da própria competência. Para Mannoni (1989, p. 62):

Em vez de revolucionar o ensino e sua estrutura, o Ocidente prefere, pelo contrário, remediar os efeitos das anomalias geradas por um ensino inadequado à nossa época. Remediar os efeitos significa, neste caso, encarregar a medicina de responder onde o ensino fracassou.

Temos também através da fala de Lajonquière (2010) essa crítica sobre os dispositivos da tecnociência (propagados pelas psicopedagogias de base cognitivistas e comportamentalistas) onde se inclui a receita excessiva de psicotrópicos, no tratamento de sujeitos “desajustados”, visando sua melhor “adaptação” aos ambientes e normas sociais. Na medida em que este mecanismo anula a riqueza constitutiva do sujeito em sua singularidade, neste sentido, cabe a psicanálise em diálogo com a educação dissolver “as ilusões tecnocientificistas” para que o sujeito possa ser reconhecido dentro do campo de realização do desejo e da linguagem:

O tecnocientificismo anestesia e anula a enigmática constitutiva do sujeito. A psicanálise “aplicada” à educação consiste em analisar, dissolver, as ilusões tecnocientificistas que imperam no campo educativo com vistas à educação para a realidade impossível do desejo. (Lajonquière, 2010, p.71)

Na atualidade, para justificar suas falhas na inclusão de sujeito em sua singularidade, o campo educacional encontra amparo no discurso médico-psicológico. Trata da banalização da existência, da naturalização do sofrimento e inculcando uma culpabilização sobre os sujeitos pelas adversidades da vida. Podemos ainda argumentar que essa psicologização da escola pode ceder lugar à psiquiatrização do discurso escolar, articulando ainda mais saber, verdade e poder que se impõe sobre a criança e o adolescente durante a sua escolarização (como padrões rígidos de comportamento e adequação). Desconsiderando, portanto, o contexto de seu sofrimento psíquico, seus impedimentos para o aprender, assim como outros contornos terapêuticos onde se releva a subjetividade e o laço social.

É comum o encaminhamento de alunos pouco adaptados para exames psicológicos, e logo retornam com seus laudos de transtornos mentais diversos (entre eles deficiências intelectuais, transtorno opositivo desafiador, transtorno do espectro

autista, transtorno bipolar, depressivo e outros) segundo os Manuais Diagnósticos convencionais mais aplicados⁸. De acordo com os diagnósticos e sobretudo de acordo com a classe social a que pertencem, os encaminhamentos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientações de pais para agirem de acordo com o interesse de adaptá-las à escola. Em outros casos, quando as famílias não têm condições de arcarem com o tratamento, apela-se para o uso exclusivo do psicotrópico, tendo como um dos resultados a apatia afetiva, reforçando ainda mais o exílio da criança e do adolescente dentro do ambiente escolar.

2.3.3. Os efeitos do convívio social e da escolarização para o sujeito psicótico

É importante salientar que a inclusão do sujeito psicótico, numa ordem simbólica como a escola, inclui tanto a sua inserção na produção do conhecimento e aprendizagem, quanto ao fato disso se dar junto ao outro, sendo então um importante fator de estruturação psíquica. Ressaltamos o princípio de que todo o sujeito é capaz de aprender, muito mais do que considera os agentes nas práticas educativas. As potencialidades para o aprendizado, em sujeitos que possuam grandes limitações, podem perder a consistência caso não lhe seja dada sentido ou direção ao enlaçamento social. Kupfer & Petri (2000, p. 116) nos mostra que existem as chamadas “ilhas de inteligência” ou faculdades intelectuais intocadas que tendem a desaparecer se não orientadas ou enlaçadas ao social:

As crianças psicóticas e autistas possuem ilhas de inteligência preservadas, que podem desaparecer caso não as ajudemos a lhes dar sentido. Podem por falta de sentido, direção porque não são utilizadas para alcançá-las no Outro, desaparecer, ou se transformar em estereotípias. Assim, a frequência à escola acaba sendo um instrumento crucial, senão de crescimento, ao menos de conservação das capacidades já adquiridas. (KUPFER & PETRI, p. 116)

Defendemos no entanto que a escolarização de adolescentes que em sua maneira de se relacionar com a ordem do mundo e com o outro, assim como de se comportar e se colocar no campo da linguagem são incomuns, e “estranhos” às tendências normativas educacionais atuais, que a sua inclusão se dê de maneira a

⁸ DSM-5 e CID-10.

respeitar sua diferença frente ao seu modo de ser. No entanto, sabemos que ações educativas entrelaçam-se às políticas educacionais condicionadas a certo padrão de discurso de verdade e poder dentro do sistema social que precisam ser discutidas e repensadas.

A despeito dessas considerações políticas da educação, destacamos os efeitos subjetivos positivos dessa convivência e da escolarização para a inserção social e o enlaçamento com a realidade, para o sujeito psicótico. Seguimos com Lajonquière⁹ quando diz que aprender é transmitir marcas simbólicas, e deste modo, a escola transcende e muito a sua dimensão de transmissão da cultura ou do conhecimento, para a dimensão de transmissão simbólica.

Está implícita nessa ação educativa uma atitude “terapêutica” junto ao sujeito psicótico. Essa ideia é apresentada por Kupfer (1997, p.57):

Este é o nome que está sendo dado a um conjunto de práticas que aliam educação e tratamento para crianças com graves distúrbios de desenvolvimento, ou se quiserem, crianças cuja posição na rede da linguagem, cuja inscrição no registro simbólico apresentam falhas ao ponto de ficar comprometida a sua constituição subjetiva, sua relação com o outro e sua circulação no campo social: psicóticas, autistas, sindrômicas, ou algumas portadoras de deficiências para quem tais falhas simbólicas acabam por se instalar.

Para essa autora, a inserção na escola pode favorecer um reordenamento no campo da palavra e da linguagem para sujeitos que apresentam falhas em sua constituição subjetiva, permitindo a estes encontrar lugar de enunciação no campo do desejo. O laço com o outro permite a este sujeito a circulação em diversas posições discursivas e se colocar como enunciador do próprio desejo, no uso da linguagem, saltando de sua condição de alienação e marginalização. Desse modo, a escola ultrapassa a sua função de transmissão do saber, propicia espaços de convívio e facilita a “ponte” até o outro, se tratando desses sujeitos em que o laço é facilmente

⁹Lajonquière (2010), em sua obra: “Figuras do Infantil: A psicanálise na vida cotidiana com as crianças”, esclarece que ao se aliar Psicanálise e Educação, chega-se à ideia sobre a educação para a realidade do desejo. “A educação para realidade não visa à produção da harmonia psíquica, mas sim a compreensão de uma impossibilidade estrutural de haver uma satisfação total e prazerosa”. ou seja, a educação é sempre não toda, assim como toda a terapêutica que se deseja empregar com o sujeito.

rompido, e do outro em direção a estes. Sem contar que há a satisfação de um gozo no estabelecimento de laços.

Muitas vezes configurados como uma pulsão desenfreada, os sintomas psicóticos atingem o outro de maneiras diversas, dentre as quais estão a esquiva e a agressividade, além da dificuldade de lidar com o outro (como objeto) apartado do eu. Deste modo, avançam-se as habilidades sociais, através do uso da palavra e de outras formas de elaborar experiências no interior do convívio social. Considerando-se, no entanto, que nem todo laço social ocorrem através de palavras, mas dos gestos, do silêncio, das omissões, dos olhares e outros modos de dizer e de se endereçar ao outro (como manifestação do inconsciente). Todavia permanece um campo “imperceptível” (de algo que não se apreende por completo) do quanto que o laço social se realiza como suplência da falha da dimensão simbólica na estrutura psicótica que configura o seu modo de ser e se relacionar.

CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DE UM CASO CLÍNICO

Vamos aparentemente nos contentar em passar por secretários do alienado. Empregam habitualmente essa expressão para censurar a impotência dos seus alienistas. Pois bem, não só nos passaremos por seus secretários, mas tomaremos ao pé da letra o que ele nos conta – o que até aqui foi considerado como coisa a ser evitada.

Jacques Lacan

3.1. O estudo de caso como método de pesquisa em psicanálise e o estudo de caso escolar

A construção da teoria psicanalítica sempre esteve associada ao acompanhamento clínico. Freud edificou sua teoria a partir da escuta clínica de seus pacientes; registrava os fragmentos de lembranças e associações aparentemente sem sentido trazidos pelos pacientes em análise. O trabalho analítico envolvendo a escuta e a “leitura” dos fragmentos de memória expressos durante o processo de análise, aparentemente soltos e sem sentido, se dá pelo analista, que, por sua vez, se imbuí tanto daquilo que advém das suas próprias experiências subjetivas e inconscientes, quanto do seu estudo e prática psicanalítica. É justamente a partir da associação livre, desse conjunto de significantes que se dá em palavras soltas, onde o sentido vai se dando na medida em que o paciente vai construindo a sua história durante a análise e passando pela interpretação do analista. O trabalho do analista é buscar, nas entrelinhas dos ditos do analisando, os não ditos; isto é, aqueles elementos que permitem a chave para interpretação analítica sobre a história do sujeito.

Essa narrativa do analisante, que conta sobre o seu “pathos” é recebida através da escuta atenta, da associação livre e a transferência que acontece entre analista e o analisando, e outros recursos disponibilizados pela técnica analítica a fim de favorecer o dizer do inconsciente, sobre o que o analista se inclina. De acordo com Iribarry (1999, p. 45): "O analisante escreve sua tragédia e o analista pontua-lhe o texto cuja tinta se imprime na alma – e assim é a refundação desta experiência: de sua pesquisa no divã o analisante pode se fazer letra de uma outra pesquisa: a

psicanalítica”. Disso resulta o assim chamado *estudo de caso*, considerado o método de pesquisa em psicanálise por excelência e que permite a escrita da clínica analítica, ou seja, a escrita da narrativa sobre o “*pathos*” do sujeito, daquilo que em análise aparece como marca das experiências de sofrimentos, angústias, paixões e conflitos, e que ressaltam a singularidade do sujeito do inconsciente, isto que é o fundamento no trabalho em psicanálise. Assim, para além da mera descrição do caso acompanhado, busca-se pelas referências teóricas apresentadas pela psicanálise para se ampliar a compreensão dos elementos que envolvem esse sujeito e seu “*pathos*”. Tem-se então como objeto de análise o sujeito e seu inconsciente, cujas estruturas possibilitam um discurso científico ao mesmo tempo singular e universal.

Tomamos como inspiração os contornos gerais usados por Freud para descrever seus casos clínicos, sobretudo a análise do “Caso Schreber”. Na análise desse caso, Freud (1911) inicia com a descrição da doença do paciente e intitula de “O Quadro Clínico” esse primeiro momento. Em seguida, intitula de “Caso Clínico e Análise” o momento onde apresenta a análise do caso propriamente dito¹⁰. Seguindo esse modelo, também partimos da descrição da condição clínica do analisando, da fenomenologia dos seus sintomas, antes da análise propriamente dita do caso, apresentando de modo imparcial elementos da sua queixa. No caso, estas são trazidas pela família nas entrevistas iniciais, caracterizando uma especificidade da clínica com adolescentes. Em seguida, procuraremos abordar a trajetória de surgimento e evolução dos sintomas relacionando-os a acontecimentos marcantes de sua história de vida. Faremos uso de citações literais com a finalidade de ilustrar o caso. Com o método de observação e participação na escola, buscamos verificar essas dinâmicas de subjetivação do sujeito estudado no caso, notar os registros acerca da maneira se envolve com o outro e como opera a simbolização do real através dos recursos da linguagem disponíveis ao adolescente para o laço social. Visamos também as formas de reconhecimento e de discurso que circulam a partir das relações intersubjetivas dentro do espaço escolar, para então notar o modo como o adolescente psicótico é nomeado e incluído.

Disso se depreende uma indicação metodológica (GUIMARÃES; BENTO, 2008, p. 91-99) baseada em 3 passos ou tempos distintos, mas interdependentes. O

¹⁰A análise do Caso Schreber não se deu a partir da análise de um caso clínico acompanhado diretamente, mas se partiu da autobiografia produzida pelo juiz Schreber em 1903, o qual Freud retirou seu material clínico para interpretação e teorização, sobretudo sobre o tema da loucura.

primeiro passo consiste na *descrição da história clínica do sujeito* a partir do seu "*pathos*" ou queixa trazida ao psicanalista, que por sua vez investiga os processos inconscientes que se manifestam nas respectivas queixas ou sintomas, assim como o mito individual que em cada caso se põe em questão. O segundo passo constitui a *descrição da história do processo de análise e da transferência* do paciente; algo que se impõe ao analista a título de um espelho no qual, ou a partir do qual, as queixas ou sintomas do paciente, em rigor, seus traumas não resolvidos ou mal resolvidos do passado, ganham vida no *setting* analítico, quando se repetem de modo inconsciente, para o paciente, e se dirigem ou são *transferidos* especificamente ao analista, que então necessita manejar essa transferência de maneira a tornar possível a cura ou a estabilização dos sintomas em jogo. Enfim, o terceiro passo impõe-se como a *escrita da análise e da interpretação do caso* à luz da construção teórica em psicanálise; seja o caso de um tratamento exitoso, seja de um tratamento malogrado.

Desse modo, ao escrever o caso o analista-pesquisador sai do âmbito da experiência clínica particular para entrar na experiência compartilhada ao nível da teorização. Busca referências teóricas para alicerçar suas percepções e interpretações a partir do acompanhamento clínico; parte de suas próprias inquietações e daquilo que lhe aparece como enigma sobre o caso, indo mais além do meramente descrição do dado. Em se tratando do caso por nós acompanhado, existe ainda a peculiaridade da escrita desse dito e não-dito do paciente em casos de sujeitos com quadro de psicose. O grande desafio da psicanálise, na produção desse saber sobre o inconsciente, é tornar os registros mais sutis desse terreno do psiquismo em escrita. A psicanálise tem como tarefa trazer à tona o inconsciente, por trás das palavras desconexas, das ações, das produções imaginárias e simbólicas de um sujeito determinado; o que inclui os sonhos, as fantasias, os delírios e alucinações, no caso das psicoses.

Enfim, no caso presente, tanto a prática clínica vivenciada com os atendimentos, como as supervisões e a análise pessoal nos trouxeram uma percepção mais ampla sobre os impasses existenciais que todo trabalho em psicanálise. Além disso, a psicanálise enquanto campo teórico nos possibilita o questionamento sobre nossas perspectivas e concepções sobre o mundo e os sujeitos. O trabalho transferencial em análise, por exemplo, nos permite ampliar e entender o terreno das relações intersubjetivas e a expressão do inconsciente. Chegamos ao campo das teorias através da prática, onde as relações transferenciais

se tornam o polo de conexão. Entendemos que a transferência, baseada na fala e na escuta, permite a instauração de elementos que dizem desse inconsciente que se comunica na repetição e na projeção do desejo.

3.2. O trabalho de escuta analítica do discurso delirante

Dentro do processo analítico, a construção da metáfora delirante exige do psicanalista uma escuta diferenciada, para além fora dos discursos padrões do senso-comum. No artigo: *“Inventar um corpo: Schreber e sua metáfora delirante”* os autores Carlos Eduardo Rodrigues e Júlio Eduardo de Castro desenvolvem a questão sobre o tratamento psicanalítico do sujeito psicótico, necessitando este de uma escuta desprovida do padrão lógico que pretende tudo entender, ou seja, desligada daquilo que chamam de “gozo do sentido”. Acrescentam que é necessário ao psicanalista a renúncia de qualquer tentativa de compreender o que o psicótico diz baseando-se numa mera escuta descritiva ou ordenada de sentido.

Desta forma, o trabalho de análise do discurso do psicótico exige um posicionamento bastante desprovido daquele do analista a fim de não lhe determina rótulos ou interpretações mal concebidas. No sentido lacaniano, todo tratamento possível no caso das psicoses tem relação com essa escuta refinada, e com relação a construção delirante, cabe então ao analista, ser o *'secretário do alienado'*, muito mais do que ser o agente da cura. Posição do analista então defendida por Lacan (1955-1956, p. 236) diante do manejo clínico das psicoses.

Para Lacan, quem deveria ser tomado como agente de cura é o próprio delírio e não o psicanalista. Ao psicanalista cabe dar o suporte para o acontecimento da transferência para o ancoramento do delírio. Quanto a estes, escuta do analista é, portanto, aquela dirigida aos detalhes dos conteúdos, daquilo que chama atenção ou daquilo que é recorrente, o que antecede aos surtos quando eles ocorrem, o momento do desatar dos laços com o real, a instalação do delírio, sua evolução e sua estabilização. Colette Soler (2002, p. 193-208) escreve que para a psicanálise o sentido de estabilização nas psicoses está relacionada ao sentido de suplência à falta da metáfora paterna, significante simbólico do pai, da lei, do falo, gerando a desestabilização do sujeito, abalando os seus alicerces imaginários pelo deslocamento das identificações. O delírio, por exemplo, seria a tentativa de cura, de suplência e substituição dessa metáfora Nome-do-pai faltante. Conforme Lacan

(1998), o que foi abolido dentro, volta do lado de fora, ou “O que foi *fora*cluído no simbólico retorna no real”.

Levando-se em conta os axiomas de que esse sujeito é um sujeito de linguagem e que o sintoma é uma metáfora (que tem a função de substituir outro significante que ela recalca, tem efeito de significação), no caso da psicose, o sintoma não é uma metáfora propriamente, mas a metáfora delirante, sendo um dos fenômenos da psicose, corresponde a um princípio de estabilização. A metáfora cria um ponto de parada no deslizamento do significado sob o significante, permitindo fixar a significação. A metáfora especial que dá significação ao ser de vivente do sujeito (SOLER, 2002, p. 197) e que é faltosa na estrutura psicótica, refere-se a metáfora paterna, o Nome-do-pai, o significante do pai que entra em substituição ao significante do desejo da mãe, fazendo surgir uma significação fálica ao sujeito, dando sentido ao ser do sujeito, sujeito por sua vez desejante.

Na psicanálise lacaniana, a relação entre mãe e filho (a) envolve um processo complexo de identificações e projeções. A mãe, na qualidade de mulher, coloca seu filho no lugar imaginário, do seu objeto fálico. Seu filho identifica-se com esse lugar, aliena-se ao desejo da mãe em ser o falo e preencher o desejo da mãe. No entanto, em seguida, é preciso haver a separação, a castração pela figura simbólica do pai, para que a criança não seja devorada inteiramente pelo desejo da mãe. A devoração da mãe crocodilo pode tomar a forma de um gozo sem limites da mãe tomar a filha, no caso, como objeto de seu gozo fálico. Lacan, em seu Seminário 17 diz que: O papel da mãe é o desejo da mãe. É capital. O desejo da mãe não é algo que se possa suportar assim, que lhes seja indiferente. Carreia sempre estragos. Um grande crocodilo em cuja boca vocês estão — a mãe é isso. Não se sabe o que lhe pode dar na telha, de estalo fechar a bocarra. O desejo da mãe é isso (LACAN, 1969-1970/1992, p.118). E ele prossegue esclarecendo sobre a função da metáfora paterna: “Há um rolo, de pedra, é claro, que lá está em potência, no nível da bocarra, e isso retém, isso emperra. É o que se chama falo. É o rolo que os põe a salvo se, de repente, aquilo se fecha.” O que mais importa aos destinos da criança, que “não é um mais ou um menos de real que tenha ou não tenha sido dado ao sujeito, mas é aquilo pelo qual o sujeito almejou e identificou o desejo do Outro que é o desejo da mãe” (LACAN, 1958/1998, p.283).

A metáfora paterna tem por efeito barrar o sujeito, separar mãe-bebê, separar o sujeito da relação especular com a mãe. Na identificação transitiva com a própria

mãe a criança corresponde ao objeto de projeção da mãe, objeto de desejo da mãe. No entanto, é necessário dar um passo além nesse processo de identificação, passando a identificar-se como sujeito de desejo. E para isso é necessário a inscrição desse significante Nome-do-pai, o que falha na psicose. A ausência desse significante pode ser observada em fenômenos (imaginários) psicóticos como o da sua causação. Ao nível dos fenômenos, temos as alucinações verbais ou as falas impostas, ocasião em que o sujeito psicótico, impulsionado por “vozes interiores”, se coloca a falar verborragicamente sem corresponder o seu conteúdo com a realidade ou com a percepção sensível do objeto que está sendo dito. Um significante no real, como no caso de uma alucinação verbal, não é uma metáfora, no entanto, efetua um encontro do significante com o real, embora desconectados com outros significantes (estando fora da cadeia de significação), causando um déficit de significação, tem um efeito de gozo para o sujeito. No caso de Lia, ela goza ao repetir sua frase ‘Vai tomar no cu’, o problema maior, neste caso, é fazer esse gozo entrar nos limites do discurso e vínculo social.

3.3. A arte como recurso simbólico

Durante o acompanhamento da adolescente e aliado à escuta analítica, disponibilizamos a arte, especificamente a pintura e o desenho, como recurso a mais de elaboração simbólica para o sujeito. Tomamos a arte como aliada da palavra no ato de enunciação desse sujeito do inconsciente. Considerando-se o inconsciente enquanto estrutura de linguagem, a arte é por si mesma a linguagem que favorece o dizer desse inconsciente. Favorece tanto o dizer do sujeito, quanto deixa o registro desse dito. Enunciação e enunciado estão ali postos a ver ao analista. O espaço criado para a livre associação de palavras criado durante a análise, é o mesmo para a livre associação de imagens e representações através da arte. O sintoma aparece e ganha corpo, exterioridade através da arte. E na materialidade da linguagem artística e de seu produto podemos buscar ali significantes que dizem respeito aquele ser falante (*parlêtre*), e que podem servir à interpretação analítica, ao abrir-se a articulação entre significantes a possíveis significados. Nem sempre o signo inscrito é dado a significação, tal como esclarece Lacan.

Para Lacan o significante é o representante de um sujeito para outro significante. Abre as significações, cria e é instituinte do próprio sujeito falante. É a marca do sujeito, mas não uma representação fechada. O significante está sempre

dentro de uma rede de outros significantes articulados, representantes do sujeito para outro significante.

A arte deste modo coloca em movimento esta rede significante, institui o sujeito, que através de representações nada sabe de si, na medida em que a consciência nada sabe do inconsciente. Já que o que ouvimos ou vemos é o campo da representação e o campo especular do imaginário. O inconsciente, por outro lado, é o lugar da enunciação. A condição de possibilidade da significação, portanto, é o significante.

O inconsciente pode ser considerado artístico no sentido em que, assim como o fazer artístico é criar, institui o sujeito. Deste modo, o campo clínico pautado no fazer artístico é pertinente, sobretudo ao se tratar de uma forma possível de tratamento das psicoses. Além disso, consideramos a singularidade do sujeito marcado nas produções artísticas em que deixa seus traços significantes.

A sensibilidade estética e o aspecto poético da experiência de vida também são encontrados em cada criação ou produção. O ato sublimatório visto na arte reconhece esse sujeito de desejo e gozo que encontra meios de conduzir a sua pulsão. Criar, simbolizar, sublimar e elevar um objeto à coisa mesma estão em sintonia com esse inconsciente considerado artístico, como uma abertura.

Fazendo a suplência onde nada existe quando a palavra falta, a arte vem em seu lugar. E do mesmo modo dentro do trabalho analítico onde a palavra e a arte, ambas como possibilidades de sentido e não de significação, tem como função introduzir o real pelo simbólico. Deste modo, como uma enunciação artística, a criação do analisante complementa o trabalho analítico, na medida em que toca no real, no impossível de ser tocado, o inconsciente do sujeito e que retorna enquanto obra da elaboração simbólica. A arte como presentificação desse tocar no real, aquilo que é impossível de ser dito de outra forma, e ao mesmo tempo é o presentificar desse real em obra singular, única, que faz sentido para aquele sujeito. A psicanálise enfim reconhece a arte e o artista como elencados ao trabalho de elaboração simbólica do real através da representação em imagens, palavras e encenações. A partir disso, podemos justificar a arte na clínica com psicóticos, associando-se à fala do analisando.

As imagens e as palavras trazidas pelo analisando durante as sessões são representações, expressões do inconsciente. O dizer, seja da maneira que for, está associado à própria estrutura do inconsciente, já que este funciona (cria) como uma

linguagem, a partir da associação de significantes que constituem sentidos. Estes significantes quando associados se abrem a vários sentidos, impossibilitando se traçar uma definição ou interpretação única. O simbólico toca o real, o impossível, e transforma em representação através do imaginário, diz Lacan (1955-1956). Portanto, esse imaginário, não pode ser considerado como o real, a coisa mesma, e sim apenas uma dentre inúmeras formas de nomeação e associação com esse real do sujeito que não se pode apreender em sua totalidade.

Ao se buscar por uma interpretação ao dito do psicótico, é possível se cometer equívocos, já que o trabalho de elaboração simbólica envolveu fato de que certo significante ao ser isolado, ganha destaque e sentido muito particular, dizendo sobre a verdade daquele sujeito singular que não pode ser acessada por completo. (Lacan, 1955-1956, p.69). O simbólico, a linguagem, apenas toca no real e ganha expressão através de imagens e palavras. A imagem ou a palavra apenas toca, diz, nomeia, representa, sem ser portanto a coisa mesma ou o sentido mesmo da coisa. Deste modo, o que fazemos no trabalho analítico tanto de interpretação da palavra ou da imagem é um perseguir do traço, do rastro deixado pelos significantes, daquilo que se repete e que o sujeito insiste em representar, sem no entanto, se ter a intenção de esgotar a sua significação. Trata-se de ler uma poesia, sem se quer saber com exatidão aquilo que quis dizer o artista.

Enfim, outro ponto importante é se pensar a pintura e o desenho (a arte de modo geral) como suplência à falta, a falha do simbólico e como substituição do discurso delirante. Seria ao pintar uma saída para o delírio do analisando psicótico? Ou podem entrar como substituição do delírio na estabilização das psicoses? Não temos dúvida que o processo artístico guarda íntima relação com o inconsciente, como modo de linguagem (metafórica e metonímica) que dá origem aos sonhos, lapsos, imagens, sintomas e atos falhos, e no caso da psicose, o sujeito delirante pode encontrar na criação um modo de elaborar sintomas e sendo assim, fazer suplência ao delírio. A arte é utilizada em sua dimensão simbólica, expondo o sintoma de Lia. E que ao tocar o real, sempre deixa um resto inalisável ligando-se ao gozo e ao sintoma do sujeito.

3.4. Os passos dados no Caso Lia

Quanto ao estudo de caso, todo o esforço empreendido em nos tornar absolutamente neutros na observação e interpretação dos elementos oferecidos no

processo de análise, descobrimos que esse resultado é não-todo, se tornando impossível a neutralidade total, já que algo de nossa subjetividade é por sua vez transferida, na contratransferência, onde o nosso desejo também participa de certa forma. O psicanalista em sua formação aprende na lida constante e a partir dos desafios apresentados. Assim, quando escutamos algo somos tocados, reagimos não só pelos sentimentos, mas também por perspectivas teóricas que assumimos. Esse é o maior risco da contratransferência. Esta pode se entrever no trabalho de escuta. Mas há um trabalho longo ainda a ser feito, que depende sobretudo da análise pessoal. Assim, confiamos que o trabalho de pesquisa e estudo de caso, está afinado ao próprio trabalho de lapidação que a análise pessoal representa. E concluímos dizendo que todo o empreendimento no estudo de caso, vinculando a experiência singular do sujeito tratado pela clínica psicanalítica à universalidade dos conceitos dessa, nos tornou ainda mais cientes sobre um saber não todo e a incompletude daquilo que somos.

Podemos reunir o passo-a-passo do nosso estudo de caso em dois momentos ou tópicos. O primeiro (3.4.1) seria a escrita do “*pathos*” (sofrimento ou doença ou sintomas) do paciente e a descrição de seu histórico, envolvendo a sua história de vida a partir de seu quadro clínico. No segundo momento (3.4.2.), traremos a descrição do processo analítico de Lia, ou seja, o conjunto de sessões que organizamos em três blocos (sessões iniciais, intermediárias e finais) onde o conteúdo do inconsciente, através das produções simbólicas de Lia, onde se incluem as palavras, as pinturas e o desenho como representantes e significantes, se faz presente pela transferência.

Destacamos a seguir alguns pontos a serem analisados a partir da história familiar, e de seu modo de ser em relação, que configuram uma certa condição desse sujeito Lia. Desenhar sua história clínica é trazer o quadro psíquico de Lia e as relações de amor e ódio na relação parental. Além disso, o lugar do desejo na triangulação pai-mãe-filha, as vivências a partir do Complexo de Édipo e da castração, os Sentimentos de rejeição e desamparo na história inicial de vida, o contexto em que se deu sua adoção e sua condição enquanto moeda de troca numa determinada cobrança de dívida. Esses destaques traremos a partir da entrevista inicial com relatos da mãe.

3.4.1. A primeira entrevista com a mãe

A entrevista inicial com a mãe ocorreu no início do ano de 2019. A mãe Isabel relatou que Lia foi adotada com 9 meses de idade. São ao todo 6 irmãos biológicos, sendo uma delas irmã gêmea univitelina de Lia. Na época em que ela foi adotada, a irmã que antes do nascimento das gêmeas era a caçula tinha apenas 3 anos. Hoje existe outra irmã mais nova, atualmente com 9 anos. Lia tem contato eventualmente com esta irmã, já que a mãe biológica e esta irmã moram no mesmo bairro em Nova Friburgo.

Segundo o relato da mãe, sua irmã gêmea também foi adotada por outra família, atualmente mora em um distrito mais afastado do centro de Nova Friburgo. Parece que a irmã também tem algum comprometimento psíquico ou cognitivo, segundo a mãe, porém não tão acentuado como o de Lia. Não há contato entre as famílias dificultando o avanço da pesquisa neste aspecto.

Na ocasião do primeiro contato com Lia, a mãe e o seu companheiro naquela época, Thiago, (que é a referência de pai para Lia), foram cobrar uma dívida à família da criança, dívida referente a uma compra que essa família fez na loja que mantinham juntos. Quando lá chegaram, lá estava Lia e as outras crianças com a tia, que alegava estar passando necessidade com aquelas crianças, já que a mãe biológica as havia abandonado com ela e partiu, e que, portanto, não tinha como pagar a tal dívida. Naquele instante, foram tocados de alguma forma com aquela situação de miséria e de abandono e resolveram adotar Lia, levando-a para casa naquele mesmo dia. Na época em que a adotaram o casal tinha 19 anos e, segundo a mãe, imaturos e sem muita noção do compromisso que estavam assumindo. Para a mãe, seria como se estivessem adotando um “*animalzinho de estimação*”, tamanha a falta de noção sobre o peso da responsabilidade que seria cuidar de uma criança. Temos então significantes importantes para compor a história de Lia: a adoção, a dívida e a Lia como a moeda de troca. Embora não haja uma associação explícita da criança como objeto, objeto aí com valor de troca capaz de substituir uma dívida financeira, acreditamos no enlaçamento entre esses significantes para responder sobre as circunstâncias envolvidas na adoção de Lia: a criança-objeto, o valor da criança, a moeda de troca em substituição da dívida financeira, a adoção como pagamento. A análise destes significantes será realizada no longo do quinto capítulo, quando discutiremos o caso como um todo.

Segundo a mãe, a escolha em adotar a criança foi do pai, seu companheiro, que sempre se mostrou um pai presente durante o período em que estiveram juntos.

A relação entre os dois durou mais quatro anos, após a adoção da menina. Por conta de uma relação conflituosa entre o casal ainda jovem, e por estar bastante insatisfeita com a relação com o pai adotivo de Lia, Isabel decide separar. A mãe alega que o principal motivo para a separação foi o fato de rapaz não ter compromisso com as coisas, não trabalhar e estar cada vez mais envolvido com o mundo das drogas, estando até hoje nesta condição. A relação da mãe com Thiago durou aproximadamente 7 anos, estando Lia com 4 anos na época da separação. Temos um pai presente até a separação.

Antes de Isabel adotar Lia, ela já tinha um filho com outro rapaz que não o pai adotivo da menina. O primeiro filho de Isabel, hoje está com 17 anos, foi fruto da sua primeira relação, cujo marido veio a falecer quando ela tinha também 17 anos. O pai de Lia foi o seu segundo companheiro. Atualmente a mãe de Lia está numa terceira relação que dura bastante tempo, desde sua separação de Thiago.

A mãe relata que a filha sofre muito com a “*rejeição*” do pai. Ela tem grande carinho por ele e o reconhece até hoje como pai. Thiago é sua referência como pai, apesar de ser hoje o atual companheiro Marcelo quem assume com a mãe o compromisso de educá-la. Segundo a mãe, Thiago não quis mais assumir o compromisso com a filha por vê-la com as limitações e com os comprometimentos psíquicos e neurológicos que a menina apresenta. Enfrentar a realidade das limitações da filha é difícil, um peso. Essa fala da mãe confronta-se com o de Lia, que deseja o encontro com o pai, a despeito de seu suposto abandono. Não trabalhamos com a hipótese de uma alienação parental, no entanto não descartamos os aspectos negativos que o discurso da mãe, de desvalia sobre o pai, exerce sobre a filha desejante, provocando nesta um curto-circuito em sua relação edípica, de identificação amorosa com a figura do pai. Foram trazidos outros pontos importantes na fala da mãe para analisarmos: As limitações da filha como motivo do afastamento do pai, como se este evitasse o enfrentamento com o real e optasse pela quebra do pacto de assumir a paternidade conforme a expectativa da mãe.

Há um ano, aproximadamente, a mãe fez contato com o pai de Lia na tentativa de estabelecer novamente o vínculo entre a filha e ele, no entanto, o pai não se interessa em reatar esse contato. “*Lia até hoje fala em seu nome e sente muita falta do pai*” (queixa-se a mãe). Ele chegou a pegar a filha para passarem o dia, porém, sem muito resultado. Segundo a mãe, o pai tem dificuldades com Lia por conta dos “*problemas*” que ela apresenta. Alega que quando o pai saiu de casa, Lia era apenas

uma criança e começava a apresentar esses problemas, agora sendo ela uma moça, tudo se agravou e o pai ficou assustado e preferiu não mais manter contato com a filha. Às vezes a filha mantém contato com o pai por mensagem pelas redes sociais (whatsapp e facebook), ele promete vê-la, mas não cumpre o combinado. O pai é descrito como ausente, sem compromisso, que não se importa com o sofrimento da filha. Para a mãe, a melhor opção é manter o afastamento para não criar mais “*ilusão na cabeça da filha*”, já que não cumpre nada do que promete e acaba por fazer “*todos sofrerem*”. Em algumas dessas ocasiões, em que o pai prometia buscá-la e não ia, Lia ficava agressiva e explosiva. Os rompantes, os xingamentos e as agressões, o descontrole emocional da adolescente eram as principais queixas da mãe. Para essa mãe era mais do que uma simples rebeldia.

Neste ponto dos relatos da mãe, temos identificados elementos como: um pai ausente que não cumpre combinados, a experiência em que “*todos sofrem*” e a queixa de que o pai discrimina a filha por ter limitações. (Levantamos aqui a hipótese de que a mãe projeta no pai as dificuldades e a discriminação que ela mesma, a mãe, tem com relação à filha). Além disso, há uma frustração da mãe com relação aos rompantes e ao comportamento desafiante de Lia, maculando sua imagem narcísica de mãe. Um ponto importante para ser destacado diz respeito aos impactos negativos que o discurso da mãe sobre o pai promove na relação edípica entre pai-filha.

Os “problemas” (sintomas) de Lia começam, ou foram identificados, aos 4 anos de idade na escola, período que coincide com a separação dos pais adotivos. Dali em diante a defasagem foi se acentuando com relação às outras crianças. A escola foi quem alertou para os primeiros sinais que diferenciam Lia de outras crianças. Dentre esses sinais apontados pela escola estava: hiperatividade, agitação e rebeldia para com os professores e colegas. Não aceitava “não” e reagia agressivamente com “palavrão”, segundo o relato da mãe. Tratava-se de uma escola evangélica. Lia é criada dentro da doutrina evangélica. A mãe é evangélica e tenta passar os valores éticos-religiosos para a filha, levando-a para a igreja. A mãe tinha e tem “*vergonha*” dos “*palavrões*” que Marília pronuncia nos ambientes que frequentam até hoje, a igreja é um desses. A mãe sente-se incomoda por ter a sua imagem associada a da filha nesses eventos em que a filha lhe causa embaraço (sobretudo em ambiente onde a moral-religiosa exerce um peso sobre o comportamento dos indivíduos que devem ter o domínio sobre suas pulsões).

Acreditamos que esse tipo de conflito (ou mal estar) da mãe é gerado pela prevalência de um certo sentimento de preservação narcísica e ou mesmo com relação ao próprio conflito que a mãe guarda com relação ao seu próprio processo de castração envolvida à sexualidade. Ou seja, a mãe deseja ver a filha castrada da mesma forma, só que a filha não corresponde a esse desejo da mãe. Nos foi dito pela mãe que Lia mensalmente é vacinada para inibir menstruar, conseqüentemente é uma forma de impedir que Lia engravide, já que a adolescente tem a libido sexual aflorada. Suspeitamos que a mãe projeta na filha adolescente o próprio desejo de ver-se castrada, na medida em que ela mesma foi mãe pela primeira vez aos 16 anos. Lembramos do contexto familiar evangélico em que a família de Lia está inserida e que reforça esse ambiente inibidor e proibido com relação à sexualidade.

Outro ponto que nos chama atenção aqui a ligação existente entre o período da separação dos pais adotivos, Lia na época com 4 anos, período em que coincide com o atravessamento da criança pelo Complexo de Édipo¹¹ ou de Castração, e aquele que coincide com o aparecimento dos primeiros sintomas de Lia na escola, que apontavam já para um comportamento “estranho” diante das outras crianças da sua idade.

Além desse comportamento social estranho Lia também tem um comportamento alimentar diferentes dos padrões: não bebia água (hoje ainda ingere bem pouco), come qualquer coisa crua, como galinha crua, bife de fígado cru, toucinho e outros alimentos. Podendo ser entendido como um dos sintomas psicóticos o comportamento alimentar estranho, apresentando uma relação de objeto fora do convencional ou esperado, equivalente a relação estabelecida com objetos no delírio e na alucinação, onde aqueles ganham outros contornos significantes que não podemos identificar. Não se trata de um transtorno alimentar propriamente dito, mas compõe o conjunto de sintomas e queixas apresentadas pela mãe da adolescente na primeira entrevista, necessita atenção analítica no estudo do caso.

Uma das maiores queixas da mãe é que Lia não consegue ter uma amiga! Nem a irmã de 9 anos consegue brincar com ela, “*ela parece ter um comportamento ainda mais infantil que essa irmã*”. A dificuldade de Lia estabelecer vínculos de amizade, ter alguém para brincar, entristecia bastante a mãe. A adolescente apesar

¹¹A teoria psicanalítica freudiana descreve o período em que a menina normalmente passa pelo Complexo de Édipo ou da Castração, passando a se identificar com a mãe e ter como seu objeto amoroso o pai.

de ter um corpo bem desenvolvido para sua idade de 15 anos, apresenta um comportamento bastante infantilizado, de um sujeito que ainda não entrou na fase da adolescência com a autonomia para fazer escolhas e realizar seus desejos com responsabilidade. Essa infantilidade de Lia, dificulta tanto o laço de amizade com moças da sua idade, quanto com crianças menores que não aceitam brincar com a adolescente.

Até a ocasião do início de nosso acompanhamento, Lia não conseguiu construir vínculo terapêutico com nenhuma psicóloga, chegou a ter alguns atendimentos no CAPSI. Lia faz tratamento psiquiátrico regular sendo diagnosticada com o quadro de psicose grave.¹² Utiliza continuamente os seguintes psicotrópicos a fim de conter os possíveis surtos psicóticos: Torval (500mg), Aristab (15mg), Amato 2x (50mg) e Clonazepam. A mãe é quem administra a medicação e a leva às consultas com o psiquiatra.

3.4.2. O processo analítico e a transferência no caso Lia

Tendo em vista o destaque dos principais conflitos e questões relacionadas com a biografia da paciente que estejam relacionadas a produção de certos sintomas psicóticos, nesta etapa da escrita iremos destacar pontos bem específicos do tratamento analítico onde a paciente estabelece a transferência com o analista e expõe (“deixa ver”) os seus sintomas. Momentos marcantes em que associamos aspectos do seu sintoma à acontecimentos durante a análise marcados pela transferência e conseqüentemente do próprio sintoma que é endereçado à figura do analista. Entre eles estão: a incontinência urinária, as pinturas referidas a autoimagem e autobiografia e as imagens figurativas de seu delírio, os medos e o discurso delirante.

A transferência durante a análise consiste no processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam, a partir da relação analítica entre analista-analisando. Freud em *Dinâmica da Transferência*, de 1912, propõe-se a explicar como a transferência é necessariamente ocasionada durante o tratamento psicanalítico.

¹² No atestado Lia é diagnosticada como “*paciente grave, apresentando leve deficiência mental com alterações do comportamento e quadro psicótico grave com episódios de agitação psicomotora e heteroagressividade, descuido pessoal, pouca crítica de enfermidade, sendo que as dificuldades de convivência aumentaram muito na adolescência*”. As classificações apresentadas no atestado são: CID 10 F70.1+F84.9+F29.

Torna-se relevante descrever os acontecimentos transferenciais ocorridos no contexto da clínica, nesta etapa. Além disso, buscamos interpretar o quadro de sintomas como significantes que se transferem/revelam ao analista na ação da transferência.

O analista precisa escutar e dar lugar a fala do psicótico, sendo a psicose o inconsciente a céu aberto (SOLER, 2007). Não há recalque como na neurose. Ao “secretariar” a fala do paciente psicótico, o analista permite que o sujeito elabore a metáfora delirante, coloque em palavras e nas imagens que pinta e desenha, onde se entrelaçam significantes que apontam para um sentido dentro da história de Lia, esse dizer do inconsciente, que se implique nesse dizer. Ao concordar que o inconsciente é estruturado como linguagem é considerar que o inconsciente está pleno na linguagem, no que é dito e não-dito inclusive, e não como algo escondido sob a consciência.

Considerando a perda da realidade na psicose (Freud, 1924), se entende que neste estado, o sujeito cria um mundo próprio e delirante a partir de uma frustração intolerável. No caso de Lia analisamos que isso se configura a partir de uma frustração na relação paterna que é anterior a própria relação pai-filha, embora esta esteja em evidência como fator faltante e que é constantemente evocado como significante faltoso durante as sessões de análise de Lia. É importante recordar aqui as circunstâncias envolvidas antes mesmo da adoção de Lia, revelando que as causas do sofrimento intolerável ou os motivos de uma recusa a este intolerável já está posto antes mesmo dessa adoção. O abandono de um pai biológico é anterior mesmo ao abandono pelo pai adotivo, no entanto, é através da falta deste pai adotivo que Lia consegue elaborar, significar, já que é o único que ela reconhece como pai e o único que Lia consegue nomear e instituir no lugar (faltoso) de pai. Isto é, existe o significante “falta do pai” que percorre outros representantes “pais faltosos”, existe uma série de “faltas” a serem preenchidas que Lia nomeia de “ausência do pai”, levando a adolescente a seguir em sua história de vida impulsionada pelo desejo de ser reconhecida e amada pelo “pai”. Muito embora o significante mãe faltosa não seja tão evocado nas sessões (acreditamos que por conta do preenchimento pela presença da mãe adotiva), sabemos que Lia fora anteriormente abandonada também pela mãe biológica e que negligentemente fora dada para adoção em troca de uma dívida, como se fora um objeto. Tocaremos no assunto “mãe” no próximo capítulo, quando então analisaremos os pontos relevantes da biografia de Lia.

Falha para Lia a sua inscrição na lei da castração e no registro simbólico dessa lei do pai, que a permite circular como sujeito barrado constituído e ajustado à ordem simbólica de seu meio social. O efeito disso gera conflitos entre o eu e a realidade externa, conflitos com o outro que lhe aparece como intolerável. Algo se rompe dessa relação com o imaginário, com as imagens do mundo e outro, e se falta recursos do simbólico para representar, há o desencadeamento dos surtos psicóticos, isto é, a *foraclusão*, a recusa como defesa.

O sujeito psicótico *foraclusi*, expulsa algo de sua interioridade, alguma imagem ou representação que lhe causa alguma aflição ou conflito. Um sonho vívido de imagens, às vezes bem terríveis e que tem que lidar, como a ameaçadora imagem do jacaré, que em eventuais sessões compareceu; há a projeção no outro ou nos objetos algo de si que lhe aflige. A imagem do jacaré em que Lia projeta o seu medo, como significante, nos remete a função a da mãe crocodilo, guardando referência com a função simbólica da mãe devoradora presente na relação mãe-filha. Este elemento será analisado no próximo capítulo.

Na medida em que não há recursos simbólicos para lidar com situações da vida outros recursos vão sendo usados. Daí os delírios e as passagens ao ato eventuais nas psicoses, quando não ações mais violentas contra o próprio corpo como o *cutting* e a auto-agressão quando o próprio corpo é tomado como objeto como suporte de ancoramento da angústia. São formas de elaboração no corpo real para forma de lidar com a falta de recursos simbólicos mais apropriados ao sujeito de linguagem. Quando o sujeito é de fato capturado pela linguagem ele vira de fato sujeito. Mas há sempre algo que escapa, que falha, que falta, ficando isso muito evidente nas psicoses.

CAPÍTULO IV

O CASO LIA

Com a finalidade evidenciar o fenômeno psicótico na adolescência, elegemos o caso Lia¹³ com todas as nuances e riquezas de elementos e acontecimentos do processo analítico que nos instigam e desafiam à investigação e reflexão, além de buscar situar o lugar do desejo dessa adolescente, a sua posição subjetiva, singular, frente a construção do laço social. E como questão central extraída do caso, cujo tema guiará nossa pesquisa em psicanálise, aquela que diz sobre a maneira do sujeito se constituir a partir de suas defesas psíquicas no caso das psicoses, a rejeição ou *forclusão*, apontando para uma falha no sistema simbólico de representação da realidade, que passa então a ser percebida e figurada, como estranha, vacilante ou bizarra. Constituição psíquica esta que impede o sujeito inscrever a lei da castração ou de ser “barrado” pela lei paterna de maneira satisfatória; deixando, assim, falhas nas marcas de reconhecimento (de si e do outro) e de identificação diante da ordem simbólica do mundo, faltando-se o lugar na palavra e no discurso enquanto laço social. Além disso, extraímos do caso o modo como a metáfora delirante e o ato (em relevância as expressões que acompanham os sintomas da psicose, como a passagem ao ato) podem funcionar como elementos estabilizadores nas psicoses.

O estudo de caso em tela foi baseado em um número de 30 sessões ocorridas entre março a dezembro de 2019, aproximadamente, incluso o dia da entrevista inicial com a mãe da adolescente¹⁴. O propósito neste estudo de caso é descrever e entender a base dos sintomas de Lia, tanto referente a descoberta dos possíveis elementos desencadeantes da sua psicose, quanto dos significantes que fazem suplência à falta do significante Nome-do-pai. Trata-se de significantes centrais e recorrentes que percorrem a análise e deixam rastros que possibilitam a construção de sentidos e interpretações dentro do caso. O trabalho de pesquisa envolvendo a psicanálise no campo escolar requer uma escuta do sujeito dentro do seu próprio contexto escolar. Essa escuta é construída a partir dos discursos e acontecimentos

¹³ Todos os nomes mencionados no estudo de caso são fictícios, com fins de preservação da identidade dos indivíduos envolvidos.

¹⁴ Ver item 3.4.1 no capítulo anterior.

envolvendo o sujeito em questão, o outro e o seu entorno, com todas as trocas subjetivas, gerando então a dinâmica da vida escolar.

Iniciamos com o relato da história singular de Lia e a sua condição psicopatológica, com os acontecimentos da sua história de vida. Levando em consideração que o conjunto de sintomas apresentado se revela como modo de operação de linguagem do sujeito, como modo seu de inscrita no real. Lia nasceu em 2003, na cidade de Nova Friburgo, tendo iniciado seu atendimento conosco no início de 2019. Começamos a narrativa da história de vida de Lia com a pergunta sobre quem é a Lia? Quais acontecimentos marcantes que falam de sua história familiar? Quais os significantes mais marcantes que trazem à tona o “enigma” Lia? Enigma não como um mistério a ser revelado, mas como algo que nos move à este representante (ente) Lia, à este sujeito do inconsciente (nada obscuro) à céu aberto.

Organizamos a escrita das sessões de análise de Lia em três momentos. As sessões iniciais (4.1), as intermediárias (4.2) e depois as finais (4.3). Destacamos a primeira sessão dentro do primeiro bloco, pois consideramos importante para se colher as primeiras impressões. Com isso pretendemos facilitar o entendimento e a análise do percurso de Lia durante seu processo analítico. Após cada bloco de sessões tecemos alguns comentários sobre pontos marcantes (dentre os quais signos e sintomas) para apontar para questões fundamentais para a análise do caso.

4.1. Sessões iniciais

A Primeira Sessão com Lia (março de 2019)

Lia chegou ao consultório um pouco esquivada, com a cara fechada, sendo acompanhada pelo tio. Mas logo ao me reconhecer, por já ter me encontrado numa outra ocasião, por conta de uma avaliação pedagógica que realizei junto a ela por pedido da escola¹⁵, ficou mais receptiva e expressou certa alegria ao encontrar

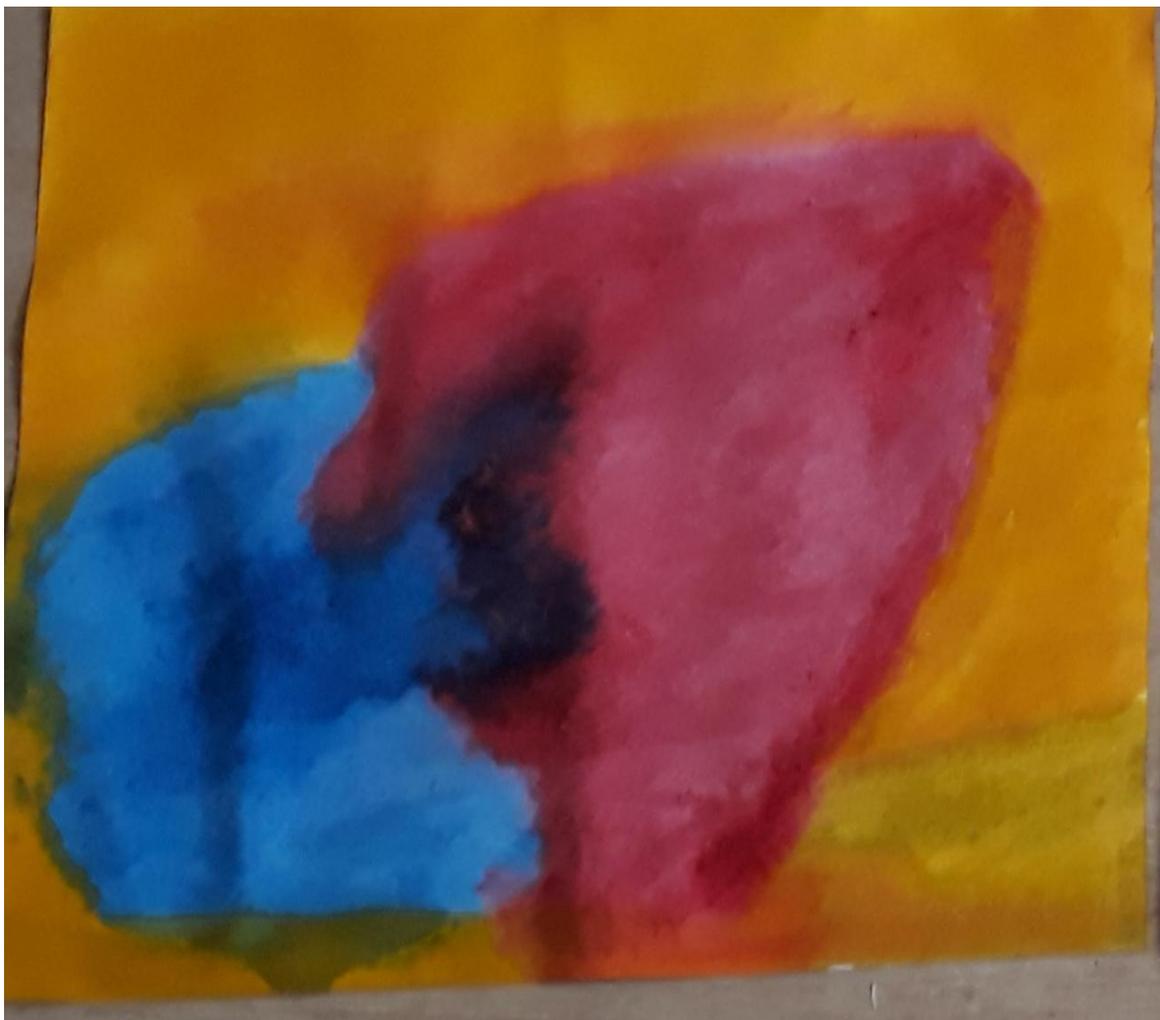
¹⁵ Lia foi submetida a uma avaliação pedagógica a pedido da escola para ser incluída no quadro de aluna especial da rede Estadual de Educação e para ter direito ao AEE (Atendimento Educacional Especial). Estas avaliações são realizadas por professores orientadores, especializados no atendimento educacional especializado, que compõem a equipe do NAPES (Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado), núcleo vinculado a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), a qual eu faço parte. Conheci Lia no dia em que realizei essa avaliação. Conteí a mãe sobre o trabalho de pesquisa acadêmica que estava realizando sobre o tema das “Psicoses na adolescência e a questão da Inclusão Escolar” e a perguntei se tinha interesse que eu atendesse “Lia” em meu consultório particular e se a mãe permitia que eu fizesse um estudo de seu caso com devida supervisão. A mãe consentiu e desde então iniciamos o atendimento de Lia.

alguém familiar ali no consultório. Estava ali porque a mãe havia determinado que deveria iniciar um acompanhamento e não por desejo próprio, a princípio. É muito comum que adolescentes cheguem ao consultório conduzidos pelo desejo de seus pais ou mães. A continuidade da análise depende também muitas vezes não só da transferência entre o analisando e o analista, mas da satisfação de seus responsáveis pelo tratamento e seus efeitos.

A primeira pergunta de Lia foi se ali tinha polícia, pois a polícia tinha invadido a escola e ela estava preocupada. A certifiquei de que ali não havia o perigo de chegar alguma polícia. Havia expressões de medo e de estranhamento, preocupação com possível ameaça de pessoas e agentes externos. Neste episódio inicial da sessão percebemos em sua fala algo próximo à um delírio persecutório.

Chamei a atenção de Lia para as duas réplicas da obra de Van Gogh que havia na parede, e disse que aquele artista adora pintar o movimento que percebia na natureza. Disse que iríamos também pintar, além de conversar sobre o que quisesse. Mostrei-a o material de pintura e a convidei para prepararmos juntas o ambiente para pintar. Notei imediatamente o entusiasmo para participar daquele momento. Iniciamos uma pintura.

Escolhemos a técnica de aquarela molhado sobre molhado com tintas um pouco mais consistente, a fim de facilitar as misturas e o fluir das cores no papel, e, por conseguinte, a expressão mais solta e leve. Ela escolheu primeiramente o vermelho carmim e iniciou a pintura de um coração. Iniciou delineando a forma, com características estereotipadas, mas logo depois preencheu a forma inteiramente com o mesmo vermelho. Utilizou uma segunda cor, o azul ultramar, para delinear, em forma de zig-zag, uma espécie de asa ou garras ao lado esquerdo do coração, forma que também, em seguida, foi preenchida com a mistura de azul prússia. Talvez aqui o preenchimento tenha seguido outra orientação psíquica, embora houvesse transformação da forma nos dois momentos, aqui houve uma mudança mais radical, que seria de linhas duras em zig-zag, para contornos arredondados. Houve aqui como que um apaziguamento de um elemento anímico mais associado à agressividade, à dureza. No caso da mudança na forma inicial do coração mais infantilizado para o coração mais pulsante e visceral, me pareceu outro tipo de mudança de direcionamento.



Fonte: Pintura elaborada por Lia durante uma de suas sessões em março de 2019

Figura 1: “Um coração e ao lado estava Jesus”

Esta pintura elaborada pela adolescente durante uma de suas sessões e retrata uma imagem do coração em vermelho, com um outro elemento colado e intruso em azul. O ambiente da pintura é feito em amarelo ouro, envolvendo toda essa figura central. Uma das características da psicose aponta para uma relação entre o eu e Outro bastante conflitiva e intrusiva.

Lia pareceu ter gostado do resultado, então perguntei se já tinha terminado ou se gostaria de continuar a pintura preenchendo o restante da pintura. Ela respondeu que sim e continuou pintando com amarelo ouro, a cor escolhida para finalizar. Durante a pintura teve o cuidado de não extrapolar o limite da folha e nem “sujar” a mesa. Mantendo certo controle da técnica e envolvimento pelo que estava realizando.

Lia nos surpreendeu ao querer manter as formas bem separadas, delineadas, com pouca comunicação entre uma cor e outra (não houve transição e nem mistura

de cores). O resultado das misturas entre o azul Prússia e o vermelho carmim, criando um violeta bem escuro, foi meramente accidental. O violeta foi o elemento surpresa e não intencional. A base da pintura foi constituída a partir das três cores primárias: amarelo ouro, azul Prússia e vermelho carmim. E ela se deu em três blocos de cores: o coração vermelho, a forma inicial em zig-zag (aparentando garras ou pontas ou asas) que foi substituída por uma forma mais “apaziguada” e arredondada. E de fundo, preenchendo o ambiente dessa forma dual, unida pela mistura resultante em um tom violeta profundo, e o amarelo ouro, contribuindo ainda mais para o conjunto expressivo da pintura. **(Figura 1: “Um coração e ao lado estava Jesus”).**

Ao término da pintura, iniciamos a fala e a escuta propriamente dita. Lia trouxe vários assuntos, revelando um pensamento desorganizado e dissociado com a realidade. O tema principal era: A polícia que vai à escola, persegue e mata. A mãe da polícia que mata o filho policial. A colega que a xinga. A tapioca que sabe preparar. O café que toma pela manhã. O fato de ter acordado hoje às 2h da manhã. A mãe que matou o filho policial com uma facada, pois ele havia falado “*vai tomar no cu*” e a mãe quis matá-lo. A sua amiga também falou para ela “*vai tomar no cu*” e por isso ela não fala mais com a amiga que é sua vizinha... Em breves e fugazes momentos da fala, ela reconhece a própria “confusão” e tenta retomar o assunto de outra maneira.

Ao escutar Lia notamos o fenômeno verborrágico, uma multiplicidade em falas sem um ordenamento, enunciações apenas sem laço significante propriamente ao dar-lhe um sentido, ou referir-se simbolicamente a coisa numa relação de enunciação e enunciado, ou a palavra cumprindo o sentido da coisa falada. Falta o simbólico. São como vozes, fragmentos isolados, desenfreados, desvinculados com a realidade, num pronunciamento não-comunicável, a moça perde o fio ou o laço do discurso que envolve o outro. Temos, no entanto, como identificar esse simbólico (significante faltante) retornar do real, numa construção delirante persecutória, onde o elemento ameaçador fruto de um conflito psíquico, retorna como imagens advindas do real. O policial, a mãe do policial e a amiga compreendem elementos que convocam à representação das pulsões destrutivas que a ameaçam.

Podemos dizer que em muitos momentos do seu discurso, as palavras não representam nada exatamente, existindo um corte entre a sua significação e a coisa a palavra se refere. As palavras perdem a qualidade significante, estando reduzidas ao estado da coisa ou a simples expressão de material sonoro ou visual. As palavras são tratadas como coisas, conforme apresentada por Soler baseada na ideia

freudiana de “linguagem de órgão”¹⁶. (SOLER, 2002, p. 116-124). Temos então o entendimento sobre a atuação de um inconsciente como linguagem em sua estrutura, no uso dessas associações livres de palavras e imagens (significantes), sem portanto estarem associadas a significados fechados, únicos e indissociáveis. Como significantes estão inseridos dentro de uma cadeia significante, que só podem ser lidas ao serem considerados a partir de uma livre associação. As palavras, assim como as imagens trazidas por Lia, são representações, expressões do inconsciente, que se abrem a vários sentidos, em que se é impossível traçar uma definição ou interpretação única, ou quando se arrisca uma interpretação esta pode ser equivocada, já que como trabalho de elaboração simbólica, todo representante simbólico é aquele algo que toca o real, sem ser portanto o real. Embora interrogamos àquilo que está sendo mostrado, representado, dentro do trabalho analítico, tomando-os como possíveis sentidos dentro da rede de outros significantes. Percorremos traços, rastros deixados pelos significantes, daquilo que sempre sobra e recai, aquilo que o sujeito desejante insiste em representar sem, no entanto, se ter a intenção de esgotar a sua significação.

Deste modo, a imagem pintada do coração associada ao pronunciamento das palavras “saudade do meu pai”, nos traz algum sentido. Como o afeto com relação ao pai ali figurasse, presentificasse na imagem do coração. Mas não nos cabe dar uma única significação, embora este mesmo traço retorne em outras ocasiões.

Ao finalizar a sessão, ela quis mostrar a pintura (**Figura 1**) ao tio, que a aguardava na sala da recepção. Descreveu para o tio que se tratava de “*Um coração e ao lado estava Jesus*”. Estava claro que havia certo intuito de Lia em agradar o tio com aquele título, fazendo semblante ali de “boa moça”. Temos ainda indagações acerca da função da religião na vida de Lia. Não sabemos em qual ponto existe de fato um envolvimento com a religião, embora seja criada em um ambiente familiar evangélico. No entanto, como elemento moral e castrador externo, exige a presença do superego. Daí é comum surgirem inúmeros conflitos psíquicos entre as inclinações do id e superego.

¹⁶Soler (2002, p. 117) esclarece que Freud formula essa expressão baseado no estudo da linguagem. Ela diz que essa formulação “*linguagem do órgão*” foi usada “*para destacar que o esquizofrênico não tem inconsciente. Explorou os investimentos de palavras e as diversas expressões verbais presentes no caso da paciente de Tausk, até concluir que ela tratava as palavras como coisa (...). Foi a partir disso que Freud concluiu pela ausência do inconsciente era feito, a seu ver, não de representação de palavras. Wortvorstellung, mas de Sache Vorstellung, representações de coisas*”.

O título muito precipitado dado por Lia ao seu trabalho: “Um coração ao lado de Jesus”, não nos convenceu. Pois a família da moça é religiosa (evangélica) e talvez tenha ela dado esse nome para receber o elogio ou o “consentimento”, a “permissão” do tio (que é quem leva e busca nas sessões semanais) para aquele momento espontâneo de gozo e realização do desejo. Momento semelhante ao estágio onde a criança, que para reconhecer-se a si mesmo diante do espelho, precisa do olhar consentido do outro lhe dizendo: “sim... esta é você!”.

Arriscando uma interpretação da imagem de coração, vermelho vivaz, trazendo muita vitalidade para a pintura e nos remete ao terreno dos afetos e desejos. É uma bela imagem inicial e convida à muitas narrativas. Porém é um coração que possui máculas, marcas profundas e que precisam ser simbolizadas. Essa marca encontramos nesse azul intruso e exterior como um elemento duro e consistente que influi de maneira significativa, como um grande “Outro”, sobre sua subjetividade.

As Sessões seguintes (abril e maio de 2019)

Entre o intervalo da primeira e a segunda sessão passaram-se 15 dias. Nos chama a atenção o fato de Lia desencadear um surto psicótico logo após iniciar o acompanhamento com nossas sessões. Essas ocorrências não são difíceis de acontecerem e é necessário estar atento. Nesse intervalo, Lia entrou em surto e foi atendida por um psiquiatra a ela indicado. A mãe relata que o surto se deu por uma recusa da adolescente em receber um “não”. Por conta disso, ela começou a agredir as pessoas e a quebrar objetos em casa, como uma estante. Lia apresenta baixa resistência a frustração e variação de humor repentina, devido a perturbação dos afetos. Sintomas (positivos) como estes em que aparece perturbação dos afetos na psicose, podem ser produzidas por ideias invasivas (delirantes e alucinatórias) que chegam à consciência; refletindo-se em comportamentos agressivos e sem censura. Esta é dada pela atuação do superego, associada a moral e a repressão do inconsciente, efeitos da castração.

O psiquiatra modificou seu medicamento, sendo retirado o Amato e o Clonazepan e introduzindo o Carlit, o Lítio, 2x ao dia, e o Ansitec. O Carlit é indicado no tratamento de episódios maníacos nos transtornos bipolares. E o Ansitec, no tratamento de distúrbios de ansiedade. Neste dia, observamos que Lia apresentou-se menos falante e com maior tremor nas mãos. Acreditamos que por conta da mudança na medicação.

Chegou ao consultório ainda resistente e com o semblante bem fechado, permanecendo na entrada da recepção mesmo sendo convidada a entrar. Quando a convidamos então para pintar e lhe dissemos que teria companhia, ela imediatamente esboçou um sorriso e entrou. Preparamos as seis cores básicas para a pintura em aquarela: vermelho carmim e cinnabaris, azul prússia e ultramar, amarelo ouro e limão. Iniciamos a primeira pintura com a técnica do molhado no molhado (papel úmido com tinta diluída), facilitando a expressão mais solta. Nesta primeira pintura do dia, Lia inicia pintando duas nuvens azuis, iniciando com contorno e depois a preenchendo. Em seguida pinta um coração com uma flecha atravessando o mesmo. Em seguida preenche o entorno (o ambiente) com o amarelo limão. Inicia essa pintura do fundo pelas quatro quinas ou extremidades em forma triangulares. Cuida para não extravasar ou deixar escorrer a tinta para além do espaço da folha. Em pontos da pintura, na parte inferior, usa as cores vermelho e amarelo onde se misturam formando laranja, surpreendendo-a e a deixando surpresa e muito satisfeita.

Numa segunda pintura (**Figura 2**), agora com o papel seco e tinta também diluída, Lia pinta um coração no centro da folha com o vermelho, novamente, preenchendo-o a seguir, e com as formas em zig-zag que apareceram na pintura da primeira sessão, sendo que agora a linha era amarela (amarelo ouro) e contornava toda a figura central, representada como coração. Quando a mesma é interrogada sobre o que significava aquela forma em zig-zag que contornava toda a periferia do coração, a mesma responde que seria a âncora para o seu coração. Diz que o coração é seu pai: *“esse coração é meu pai”*, referindo-se a figura central da pintura. Encontramos esse significante, “coração”, que se repete em pinturas de Lia, associado a outros, como “pai” e “âncora”.



Fonte: Pintura elaborada por Lia durante uma de suas sessões em março de 2019

Figura 2: “Esse coração é meu pai”

A referência ao pai, feita por Lia a partir desta imagem (**Figura 2**), não nos pareceu uma representação metafórica, no entanto, é a linguagem aplicada simbolicamente para trazer à tona, concretamente, a relação afetiva, a saudade que a adolescente sente com relação ao pai. Fazer suplência à falta, não só do significante simbólico (nome-do-pai) através da fantasia ou delírio, mas de um pai concreto (real) ausente, através de uma fala (linguagem imagética) que é a pintura. A pintura aqui é trazida como uma possível saída ao delírio. Na falha do simbólico, a adolescente psicótica pode fazer uso de outros recursos de linguagem para fazer suplência a essa falta, tanto do representante simbólico faltante, como resolver a precariedade de seus

próprios recursos de simbolização, encontrando meios que complementam seu discurso em outras maneiras de nomeação.

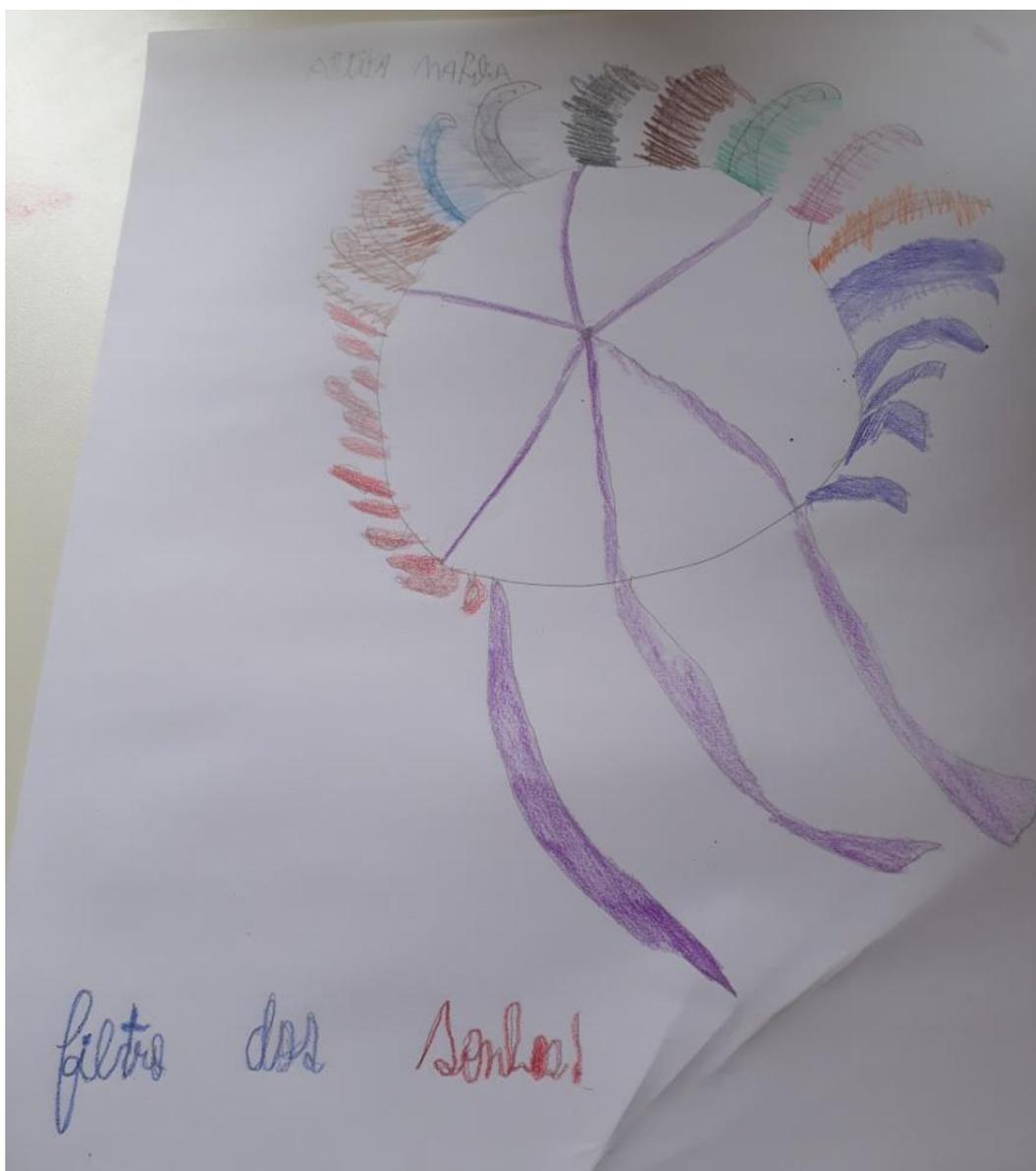
O contorno em zig-zag em amarelo ouro foi apaziguado (modificado) em uma forma mais arredondada posteriormente. A pintura foi finalizada com vermelho carmim preenchendo todo o fundo. Este trabalho reuniu apenas as cores vermelho carmim, cinnabaris e amarelo ouro. No conjunto de todas as pinturas, Lia faz uso de cores bem intensas. As formas centrais apresentam contornos arredondados.

Um outro trabalho foi concluído por Lia neste dia. Este, porém, foi feito à lápis preto e colorido. Lia quis desenhar um Filtro dos Sonhos, objeto por ela muito estimado, mas que haviam lhe dito que “era coisa de macumba”. Segundo Lia o Filtro dos Sonhos servia para dormir. Ela desejava ter um e queria saber onde comprar. Iniciou o desenho com uma forma circular, contornada com pequenas formas que pareceriam pontas de penas contornando o círculo, que depois foram pintadas. Há um cruzamento de seis linhas no centro desse círculo e três penas penduradas na parte inferior e externa do círculo, que num comentário, Lia disse que pareciam quiabos pendurados, causando-lhe risos. Presença de formas fálicas e pontiagudas.

Ao perguntarmos sobre com que sonhava, ela respondeu que sonhava muito com seu pai. Mas que sua mãe não a deixava ter contato com ele, pois ele mora num lugar perigoso. Mas que quando fosse mais velha iria morar com ele. Há a interdição da mãe para que Lia não se encontre com o pai, já que o pai mora num lugar perigoso numa comunidade onde existe tráfico de drogas. No entanto, o desejo de Lia se converte para o oposto, gerando um conflito entre o seu desejo em encontrar-se com o pai (realizar o amor edipiano) e ser contrariada, castrada pelo desejo da mãe que a interdita. Há uma forte rejeição, uma recusa intensa que promove estados sintomáticos e crises exteriorizadas em fenômenos psicóticos.

Um momento a destacar são os escritos de Lia. Após finalizar seu desenho, escreve em três momentos na própria folha do desenho, representando quatro momentos de sua experiência: o autor (onde ela se refere, escreve seu próprio nome), o título dado por ela de “Filtro dos Sonhos” (**Figura 3: “Filtro dos sonhos”**), e um terceiro escrito que eu chamaria de escrita para além do conteúdo, onde ela desenha a “Letra”: uma clave de Sol. Em todos esses instantes da sua escrita, está implícito um endereçamento: a quem se destina a obra? Tudo fala do “enigma” Lia, deste conteúdo inconsciente dado à análise dentro do processo analítico, envolvendo o trabalho de leitura e interpretação a partir daquilo que se mostra na relação

transferencial. O trabalho analítico envolve a obra (palavra e imagens) produzida por Lia, que por vezes encontramos dirigida a esse pai (simbólico e da realidade) perdido e que se deseja encontrar, resgatar. Será ele perdido para sempre? Nesse conjunto de significantes: pai - clave de sol - filtro dos sonhos, encontramos um “jorrar” do inconsciente, que diz sobre uma perda e de uma tentativa de resgate, num encontro feliz e solar com o pai, através do imaginário, da imagem do filtro dos sonhos.



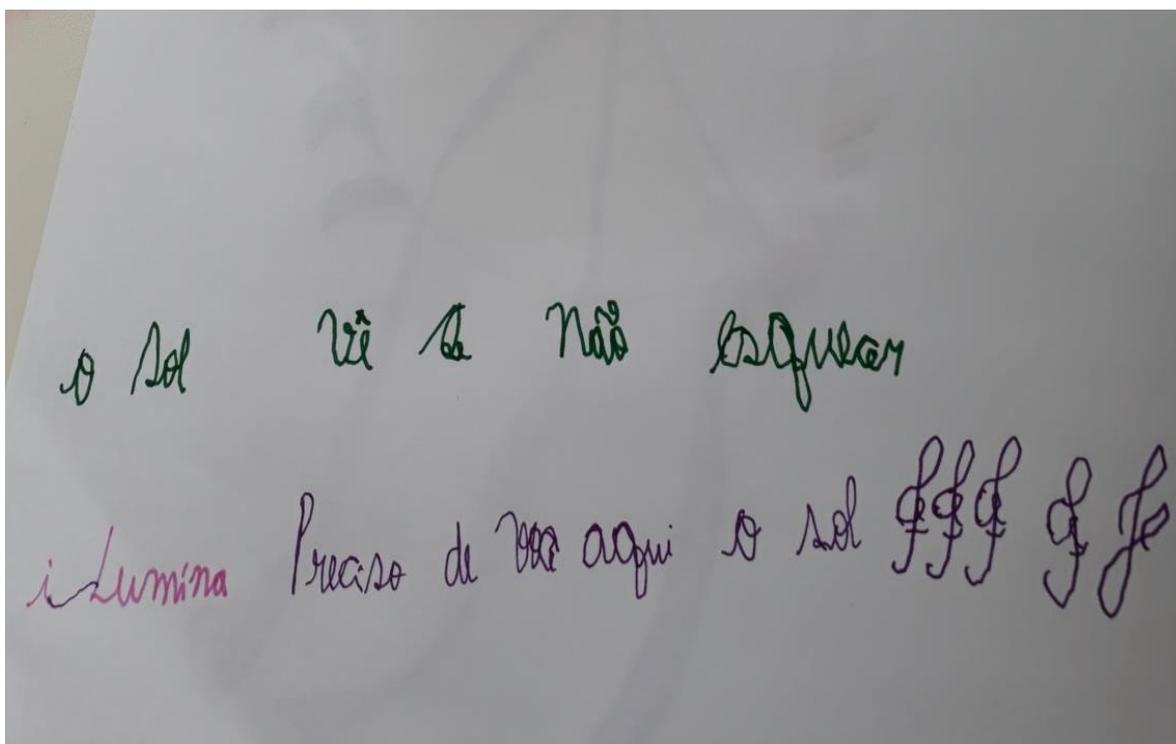
Fonte: Desenho elaborado por Lia durante uma de suas sessões em março de 2019

Figura 3: “Filtro dos sonhos”

No primeiro instante, Lia determina-se como autora escrevendo o seu próprio nome ligada à palavra “artista”. E em seguida intitula: “Filtro dos Sonhos”. Atrás da folha do desenho ela registra um trecho da letra da música “O Sol” (Vitor Kley): “Ô sol

vê se não esquece e me ilumina/Preciso de você aqui". Ao relacionar à figura abaixo, numa sugestão interpretativa, podemos dizer que a palavra "sol", como significante central da obra, refere-se ao pai, que na história de Lia se ausentou (ou à metáfora paterna, que não inscrita, busca-se por nova forma desta se fazer presente). Aqui como astro rei que ilumina e orienta através de seu brilho e calor, o "pai" é evocado através da letra da música cantada e da imagem no desenho, pela adolescente.

Após esse registro, Lia tenta insistentemente desenhar a clave de sol, mas a letra figura parecida com o "F". (**Figura 4: "Clave de sol"**).



Fonte: Escrita elaborada por Lia durante uma de suas sessões em março de 2019

Figura 4: "Clave de sol"

Na sessão seguinte, Lia chega mais simpática e entra sem hesitar. Quando convidada para pintar, ela diz que prefere "conversar" e brincar com alguns jogos. Iniciamos o jogo, mas logo ela desvia o jogo para uma cesta com fantoches. Resolvemos brincar e improvisar falas com os personagens, porém ela também desvia para outro foco. Lia quando interrogada sobre quem são as pessoas da sua família, quem mora na mesma casa que ela, seus irmãos, nomes e idades, não sabe responder com clareza. Percebemos que Lia não se inscreve com facilidade no seio familiar, há dificuldades em reconhecer o seu lugar no desejo familiar.

Notamos que no conjunto da sessão a fala de Lia manteve em vários focos e fugidia, figurando assim um pensamento bastante desfocado, descarrilado e desorganizado aparentemente. Os assuntos pareciam desconexos entre si, mas com um valor de verdade para ela. Apresenta uma sequência de falas tais como: “*Desenha um zoológico*”, “*Não posso chegar perto do fogo*”, “*E se entrar alguém aqui para me matar?*”, “*Gosto de conversar sobre namoro*”. “*Tem um menino que quer me namorar lá da rua*”. “*Meu pai me jogou na lata de lixo quando eu era bebê*”. E assim por diante, numa cadeia de significantes descarrilada. Um dos sintomas apresentados por efeito de uma estrutura psicótica aponta para essa fala com uma cadeia de significantes descarrilada, sem significante mestre para dar a amarração de significado ou direção de sentido.

Lia chega ao consultório, na semana seguinte, mais disposta ao acompanhamento. Desta vez não resiste. Começa falando sobre o celular novo que havia ganhado, sobre os óculos novos que está usando e pequenos outros fragmentos de frases e cenas de sua realidade (psíquica). Apesar destas não terem uma conexão aparente de sentido, por se tratar de uma torrente de significantes, para ela é uma ação necessária de atividade psíquica. Ela nos conta que viu a personagem Annabelle¹⁷ na rua querendo matar pessoas (personagem de filme de ficção). Em outro momento, ela nos conta que Thiago, seu pai, ameaçou matar sua mãe. Fez um ovo de páscoa. E que o irmão mais novo (de 8 anos), xinga a avó, que caiu, de vagabunda. Algumas de suas falas apontam para um dos sintomas mais característicos da psicose que é o delírio persecutório.

Quis pintar e novamente pinta um coração com características semelhantes aos que foram elaborados em sessões anteriores. Inicia pelo contorno vermelho carmim e em seguida o preenche. Pinta as setas que sugerem atravessar o coração, mas que, portanto, só aparecem externamente com suas pontas igualmente em setas. No entanto, para ela, aquilo que chamamos de seta, são “âncoras”. Ao voltar para a pintura, pinta quinas de amarelo ouro. Preenche o fundo, que chama de “céu” com azul e pinta “nuvens” de amarelo. Numa mistura de cores espontâneas, a adolescente pintou uma mancha com azul e outra com vermelho, ao lado exterior e superior esquerdo do coração, sem perceber que era mancha e sem se incomodar

¹⁷Na trama do filme, Annabelle é uma boneca que invoca espíritos malignos e causa terror a família que mora na casa onde ela habita.

com isso. Ao finalizar a pintura, dividiu o coração em dois com uma pincelada ao meio da figura dizendo que “do lado direito era um coração e do lado esquerdo havia uma pessoa”.



Fonte: Pintura elaborada por Lia durante uma de suas sessões em abril de 2019.

Figura 5: “Do lado direito era um coração e do lado esquerdo havia uma pessoa”

Em outra sessão, iniciei uma pintura (mostrando uma técnica de transição de cores, como uma passagem de cores num arco-íris) para observar o interesse da adolescente por aquele fenômeno. Ela se interessou e pediu para continuar a pintar e ficou subitamente surpreendida! Apresentando uma expressão notadamente de susto, de encantamento (estranhamento, inclusive), ao ver no papel o verde surgindo da mistura entre o azul e amarelo. Foi muito nítida a sua surpresa ao fenômeno. Uma experiência interessante a ser marcada. Em seguida, pinta uma outra aquarela com a mesma figura central o coração. (**Figura 6: “Coração flechado com duas nuvens azuis”**). Em seguida, já ao final da sessão, ela pede para que eu lhe arrume algumas tintas para que ela pinte em casa.



Fonte: Pintura elaborada por Lia durante uma de suas sessões em abril de 2019

Figura 6: “Coração flechado com duas nuvens azuis”

Observei no conjunto das pinturas de Lia um bom entrosamento com a aquarela. Lia tem muita sensibilidade, expressividade e apresentou um gosto especial pelas cores mais vivazes e consistentes. A técnica de aquarela foi trabalhada sem uso de transições de cores e nem da fluência e transparência recomendada pela utilização do elemento água. Quanto ao aspecto das imagens e formas destas primeiras pinturas, Lia em suas pinturas iniciais revela uma tendência a representação de formas estereotipadas. Costuma usar a forma do coração, padrão repetido em outras pinturas.

Em uma das sessões iniciais, Lia chega ao consultório com os cabelos bastante repicados e curtos, contrastando com o estilo médio a longo que estava usando anteriormente. Contou-me que cortou os cabelos no banheiro de casa e jogou no vaso. Pegou a tesoura no consultório de seu avô, que fabrica perfume no bairro onde mora.

Ocorrências como esta em que Lia corta o próprio cabelo (não sendo a primeira vez), são exemplos que mostram o problema relacionado à construção da própria imagem corporal, como se a percepção de corpo unificado, resultado da passagem pelo estágio do espelho, não houvesse ocorrido de maneira plena. Este fato, como outros, em que se evidencia uma instabilidade dos limites corporais, (e em que, em muitos casos extremos de surto psicótico, a integridade do corpo pode ficar comprometida), podendo levar a adolescência a ações abruptas contra o corpo próprio, assim como outros embates diante de um Outro (que se quer expurgar ou dar lugar ao reconhecimento de si como sujeito separado). Ações envolvendo cortes corporais e outras formas de autoinvestimento da libido e da pulsão, são experiências em que a adolescente pode sentir-se ou empoderar-se do próprio corpo.

A falta de consciência corporal, nas psicoses, pode sugerir que as dimensões entre um corpo real, imaginário e simbólico não estão suficientemente ligados. Ou seja, podemos não ter algo que fixe a imagem do Corpo internamente e que forneça a estrutura simbólica de um corpo. Assim, a imagem visual de corpo é algo fugidio, ou o corpo é sentido como apenas uma exterioridade com a qual o próprio sujeito não tem inteira ligação. A adjetivação deste corpo próprio no enlace das três dimensões não se dá inteiramente, refletindo em sintomas como o descrito (LEADER, 2013). A passagem pelo estágio do espelho permite que nossa imagem corporal se ligue a nós como uma identidade e designa-a como nossa, no caso da adolescente, verifica-se uma fragilidade nesse processo de ligação (identificação) com a imagem corporal.

Muito indisposta e sonolenta ainda, contou que estava melhorando de um quadro de dor de barriga, enjoo e diarreia. Mas ainda se sentia mal. Convidei-a para se deitar ao divã, já que parecia estar se sentindo mal e ela logo aceitou. É importante salientar que o divã como utilizamos durante os atendimentos de Lia, não corresponde ao modo como convencionado para atendimentos analíticos a fim de facilitar o relaxamento do analisando e a livre associação de ideias a fim de “tocar” o inconsciente. Não o utilizamos desta forma, sobretudo por se tratar de uma adolescente psicótica, cujo o inconsciente já está a céu aberto.

Notamos que Lia costuma chegar um pouco sonolenta e com as mãos trêmulas, acreditamos que por conta da medicação que tem por base o Lítio. Estava ainda com dor de barriga, não queria estar assim. Disse que cuspiu sangue. Ficou deitada no hospital por horas. É notório que alguns dos efeitos colaterais da

medicação utilizada por Lia a deixam com enjoos e tremores. Tive a oportunidade de comunicar a mãe sobre estas minhas impressões.

Estava vestindo um vestido colado ao corpo com estampa de pele de onça, e quando eu lhe disse que estava bonita ela perguntou-me se “estava muito “piriguete””. Em seguida, contou-me que havia um velho que pegava as pessoas para fazer sexo; e que tinha uma amiga que havia sido estuprada no Centro no mato. Notamos um desejo anunciado pela adolescente em estar em relação amorosa e sexual como qualquer outra adolescente, no entanto, ela não consegue sustentar esse desejo, sobretudo diante da sua condição psíquica vacilante diante da própria sexualidade (ao se comportar de modo infantilizado) e também por conta de seu contexto familiar proibitivo, onde a cultura religiosa é prevalente. Notamos que um dos efeitos sobre o sujeito de se viver num ambiente religioso castrador é a geração de conflitos pulsionais onde a busca pela satisfação e pelo gozo são inibidos, podendo resultar em sintomas corporais, que podem ser agravados em quadros psicóticos. Iremos analisar no próximo capítulo essa sintomática (comum em quadros psicóticos) que aponta para falta de um corpo libidinal organizado ou para a falta de um percepção de corpo como uma unidade ou em constante ameaça de despedaçamento, morte ou abuso sexual.

Lia sempre sugere que alguém está entrando no consultório, ao ouvir algum barulho. Sente-se apreensiva com isso. Certa vez, Pediu-me: “Posso dormir um bocadinho?”. Fiquei muito inquieta com a possibilidade de que a adolescente passasse todo o momento da sessão dormindo. Mas, por outro lado, percebi o fato como um fenômeno transferencial e de confiança dela para comigo e o espaço da sessão. Passados alguns minutos, quando perguntada sobre o que sonhou, Lia respondeu que: “Sonhei que eu morei com meu pai Thiago e dormi na cama dele. A namorada dele estava grávida e perdeu o bebê, depois ganhou e era uma menina. “E eu chorei... chorei de saudades deles...”, contou-me.

Lia não compareceu em uma das sessões e a mãe justificou que a filha pegou um resfriado muito forte. Só fui comunicada após ter ligado para a mãe para saber o porquê da ausência da filha. Entendi a atitude da mãe como uma resistência em se ver ali implicada de algum modo no sintoma de sua filha. Como iremos analisar mais adiante, a relação mãe e filha (em sua complexidade) é um dos elementos que contribuem para a formação de sintomas.

4.2. Sessões intermediárias (junho a setembro de 2019)

Durante algumas sessões, Lia relata que se sente indisposta e que passa o dia inteiro deitada, sem beber nada. Chegou numa sessão mencionando algumas pessoas da escola, colegas e a cuidadora que a acompanha no dia-a-dia na escola. Mencionou sobre o bebê de seu pai com a namorada Raquel. A avó a deixa ir ver o bebê, mas não deixa dormir lá, porque eles brigam demais.

Se Lembra que “*dormia com o pai, agarradinha, quando minha mãe era casada com ele ainda*”. E se pergunta: “*Eles poderiam voltar, né?*” Há presente no discurso de Lia uma fantasia sexual infantil com relação ao pai. Ainda não podemos mensurar até que pouco houve a internalização da lei da castração ou interdição do incesto ao ponto de poder coibir esse desejo com relação ao pai. Não há recalque desse desejo. E essa narrativa, que expõe o desejo de Lia pelo pai é frequentemente trazida em sessões.

Ela diz querer ser professora de matemática. Em seguida fala que gosta de uva verde, melão e melancia. Em seguida diz que a gripe está muito forte e que a faz tossir muito. Em seguida diz que: “*aqui tinha que estar tudo tapado para não ouvir lá fora*”. Há uma certa confusão de imagens mentais durante a fala de Lia; uma invasão do imaginário, onde o outro, o olhar do outro, o outro que me escuta, acompanha, vigia os pensamentos, pressiona e ameaça percebida como advinda do exterior. No instante seguinte, a adolescente dispara em associação livre de ideias, significantes mas sem conexão com a sua significação, sem ponto final ou barra. Isto aponta para a falta do significante mestre que produz a amarração do sentido à fala do sujeito falante.

Enfim, numa linguagem própria, sem ligar numa narrativa com início, meio e fim, Lia comunica com muitas frases soltas, sem conexão ou enredo que pudéssemos amarrar num único significado. Sua fala lança vários significantes numa cadeia sem ponto de basta, que pudesse apresentar o sentido da narrativa anterior. Como ponto de costura que é dado pelo nome-do-pai.

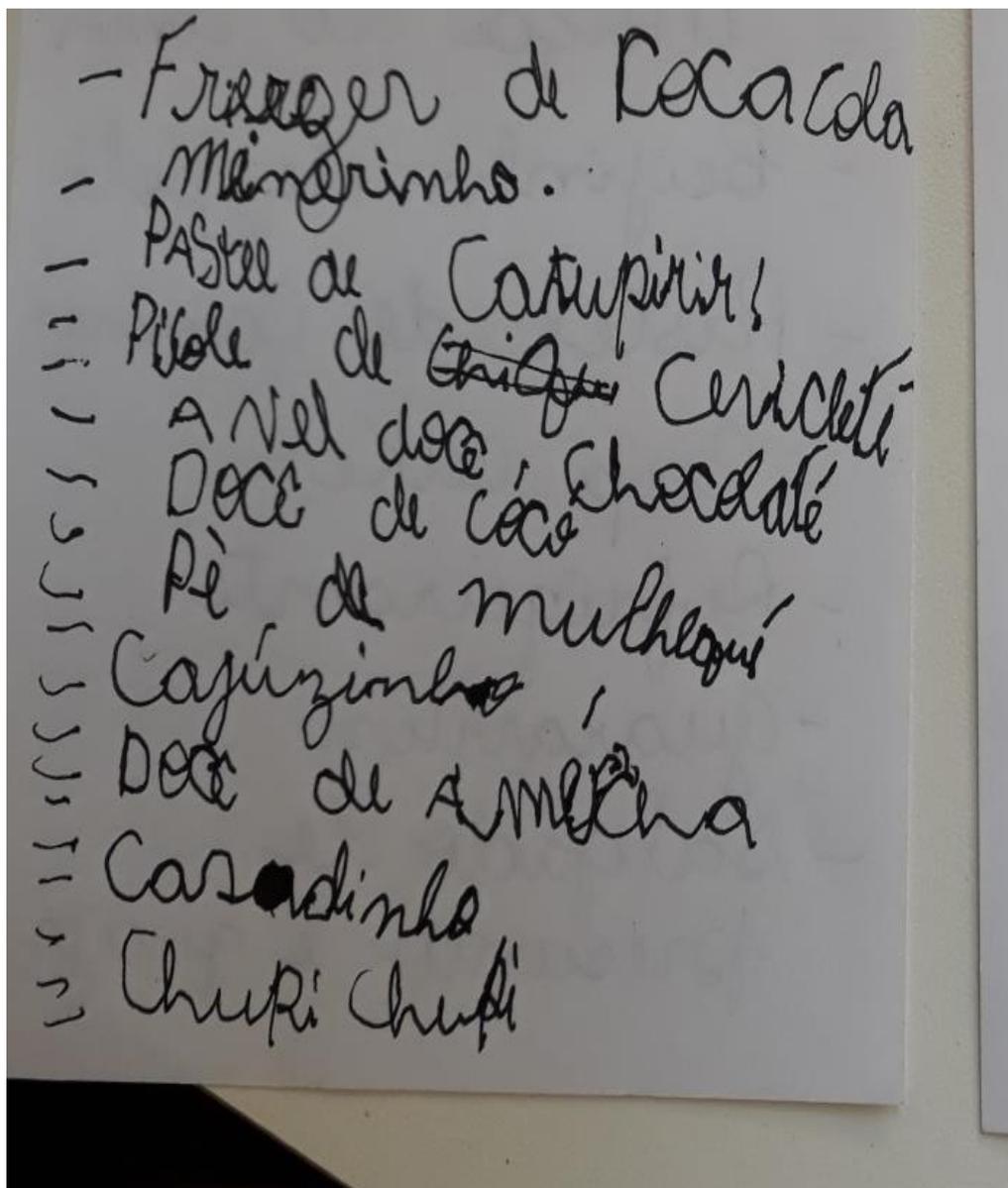
Em outra sessão tenta explicar quem são seus familiares, quem é casado com quem e filho de quem. Mas parece se confundir em muitos momentos. Sabe falar que a mãe é psicóloga, mas pouco sabe dizer de seu atual companheiro, que já vive com a mãe há mais de 7 anos. Fala sobre o irmão mais velho, hoje com 18 anos, que fez brigadeiro e não lhe deu. Da sua família quem ela gosta mais é da mãe. Percebemos que Lia tem dificuldade em encontrar seu lugar dentro da família, nem mesmo sabe

ao certo nominar as pessoas que moram na mesma casa ou compartilham o mesmo quintal. Isto suscita várias perguntas, entre elas sobre o lugar em que Lia ocupa no contexto familiar, quem é Lia, como ela está inscrita, como é reconhecida e enunciada. Ela pede para que eu arrume material para ela fazer o filtro dos sonhos. “Gosta de vermelho”, diz.

Lia, em certa sessão, veio trazendo a novidade que foi até a casa do pai e sozinha. Depois, como se quisesse corrigir o que dissera antes, mencionou que fora o tio, irmão do pai, veio pegá-la para levá-la ao pai. Mas que era para eu não falar nada com a mãe dela. A mãe como esse outro vigilante, que Lia atribui toda a condução, de sua vida, é aquela que a adolescente se refere quando menciona conflitos e impedimentos que ela, Lia, deseja realizar. É a lei da castração (na figura da mãe castradora), que Lia recusa a guiar-se. Na continuação de sua narrativa, Lia disse que chegou à casa do pai e pegou a “sua” “bebezinha no colo”. “É a ‘Maria Fernanda’. Maria não... é ‘Ana Laura’. Ela tem alguns meses e é filha da esposa do pai. Dormi com ela. Troquei a roupa dela, troquei a fralda. Ela fez muito cocô, mole.”

Em seguida ela disse que o médico pediu para que ela bebesse muita água para ela não desmaiar. E para não ter problema de rins. De repente, enquanto falava, “Lia” queixa-se que teria beliscado o dente enquanto falava. De repente ela comenta: “tem gente abrindo a porta, enquanto seu lobo não vem”. Ela diz que tem medo de lobo. Temos aqui a figura do lobo, este que representa (dentro da psicanálise dos contos de fadas) a figura da castração, daquele que amedronta, engana, se disfarça, devora e traz consigo a morte.

Convidei Lia para confeccionar um filtro de sonhos com as lãs que trouxe. Ele se anima em aprender. Mas resolve escrever tudo o que gostaria de aprender. Escreveu uma lista... que incluía brigadeiro de colher, maçã do amor, beijinho de pote, pastel de camarão, cupcake, salgado de presunto, de camarão, cerveja... (na hora de escrever cerveja, ela comete um ato falho e escreve “bebê”). Lia prossegue numa lista longa, e interessante foi que na hora de escrever sobre os doces, isso lhe causou água na boca literalmente, chegando a babar e engolir a própria “baba”. Disse que engoliu a própria saliva, pois não gosta de água.



Fonte: Pintura elaborada por Lia durante uma de suas sessões em maio de 2019

Figura 7: "A lista de desejos"

Na sessão seguinte, Lia chega perguntando sobre as tintas que havia me pedido na sessão passada. Disse que lhe entregaria ao final da pintura naquele dia. Quis pintar. Começou pintando de amarelo ouro na base do papel, colocando novamente o coração com vermelho no centro da folha e formas sugerindo nuvens azuis na parte superior. Concluindo a pintura de dois sóis na parte inferior, cada qual em um dos cantos ligados por uma base amarelo ouro. Lia realiza uma outra pintura onde localiza a mesma figura central, o coração, acompanhado de dois sóis, um de

cada lado da folha (**Figura 8: “Coração vermelho e os dois sóis”**). Ficou feliz com a pintura. Disse que queria ser pintora e jornalista.



Fonte: Pintura elaborada por Lia durante uma de suas sessões em maio de 2019

Figura 8: “Coração vermelho e os dois sóis”

Em seguida inicia sua fala descarrilada: *“Minha prima ‘Diana Leal Rosa’ ganhou um bebê, ‘Heitor’”. “O pai do bebê está todo bobo e até chorou”. “Você já comeu salgado de forno?”. “Sonhei que estava grávida. Foi ruim. Tinha uma faca enfiada na minha barriga”. “Engravidei de um menino muito bonito: ‘José Marreta’. Estava com 18 anos. Pode. 18 anos pode!”*. Olha para mim e diz: *“Eu queria ter um buraco aqui (aponta para o próprio queixo)”*. *“Ai, que nojo! Tem um negócio (remela) no meu olho (estava com o olho inchado)”*. *“Marília Mendonça (cantora sertaneja brasileira admirada pela adolescente) canta bem melhor que eu”*. *“Eu não vou mais tomar vacina”*. Destacamos dentre suas falas, as seguintes: *“Sonhei que estava*

grávida. Foi ruim. Tinha uma faca enfiada na minha barriga". Destacamos a importância desses elementos (ou significantes) para evidenciar o quanto a sensação corporal pode ser estranha, bizarra e causar muito sofrimento para a adolescente com estrutura psicótica. A construção dessa imagem corporal organizada, a ideia de corpo unificado, que deveria ocorrer a partir da passagem pelo estágio do espelho, não ocorre de maneira satisfatória. Há no discurso de Lia sobre os fenômenos e sensações corporais elementos que causam-lhe muita estranheza e evidência de que há uma certa instabilidade na delimitação desse corpo.

Lia chega ao consultório irritada e de cara fechada conduzida pelo tio. Sua atitude de recusa é bem explícita, dizendo que naquele dia não queria conversar e que queria ir embora. Quando lhe perguntei o porquê de estar chateada, ela disse que era porque não queria ir à escola. Percebemos bem que não se tratava daquele motivo, mas prosseguimos no desejo de querer saber porque não queria ir à escola. Ela responde que teria muita gente a maltratando, inclusive a professora de matemática que a xingou e a mandou *"tomar no cu"*. Disse ainda que *"na escola não tem nenhum amigo e que me maltratam. Lá só tem uma amiga, a 'Natasha' que é loura e morena"*. Contou que a avó jogou toda a sua tinta fora, que a avó (materna) é uma bruxa e que não gostava dela. (Acabei sabendo posteriormente que o motivo de estar de mal humor naquele dia foi que teria brigado com a avó).

Comentou que gostaria de arrumar um namorado e que tem o Gabriel que mora perto da casa da avó (paterna). Queria poder ir à avó, mas *"a minha mãe não a deixa ir à lugar algum. Pois meu pai disse que iria matar a mãe"*. Em seguida disse que sua mãe iria tirar o dente siso. A adolescente queixa-se de que a mãe não a deixa ir à lugar algum. (A mãe castradora. Lia rejeita a castração imposta pela mãe). Pois o pai disse que iria matar a mãe (fantasia com o pai matando a mãe, numa associação direta em querer se ver livre daquele conflito vivido entre a adolescente e a mãe). Não conseguimos identificar até que ponto o seu discurso aponta para uma correspondência ou não com fatos concretos ou se são apenas construções delirantes ou fantasiosas.

Volta a dizer que a escola é um lugar muito chato e que estava sem paciência com a família. *"Só não vou chorar aqui porque senão você vai chamar a polícia"*. O medo (projetado no real e que fala desse real como lugar de hiância e do vazio) que invade a adolescente de fora para dentro em forma de ameaça é realmente a grande angústia de Lia e que a apavora.

Começa a falar de maneira descarrilada: “*Vai ter um ‘arraiá’ no sítio do meu paino sítio de João’ Ribeiro Souza* (fictício) “*Olha as músicas que ouço!*”. “*Adoro homens com barba*”. “*O estuprador foi à casa da prima e quase matou o neném*”. “*O estuprador* (pronuncia o nome do tio paterno) *morreu. A prima ‘Débora’ matou o estuprador*”. “*É o aniversário do bebê do meu pai, ele faz dois meses*”. Nesta fala de Lia, a invasão intrusa vem em forma de um abusador sexual. Notamos o medo expresso pela adolescente com relação a essas ameaças.

Observei que neste dia Lia estava com as mãos muito trêmulas. Além disso, com uma evidente acelerada oscilação emocional e variação de assuntos, estes curtos e numerosos, como se uma ventania forte soprasse o fluxo de seus pensamentos e descarrilasse uma sequência de falas desconectadas e embaralhadas.

Durante a escuta de Lia, tecíamos com lãs coloridas e palitos, o início de um filtro dos sonhos. Ela havia escolhido cores relacionadas à cultura Reggae (verde, vermelho e amarelo). Neste processo, percebi nitidamente que a moça não tinha força nas mãos e não conseguia segurar com firmeza aquele artesanato. Em algum momento do processo, quis seguir no manuseio sem minha ajuda, mas o tremor e a falta de tônus de suas mãos não a permitiam. Em determinado momento, ao olhar para aquele objeto que estávamos produzindo, diz que “*parece um jacaré. Está ficando grande como um jacaré*”. Disse que via todo dia um jacaré na televisão. Esta fala me remeteu à mãe crocodilo, o amor devastação na relação mãe-filha. Tema que abordaremos com mais detalhes no capítulo seguinte.

Lia urinou nas calças, molhando o assento. Ela me pediu desculpas e demonstra preocupação com a possibilidade de eu brigar com ela por aquilo. Um dos sintomas apresentados por Lia, uma queixa recorrente da mãe, é a incontinência urinária. Esse tipo de controle da micção, em Lia, pode estar relacionado a falta de controle corporal e pela percepção ou sensações corporais pouco localizadas ou reconhecidas em seu devido local. (Talvez lhe apareça como um incômodo generalizado não claramente localizado, isso não temos como saber). o fato é que até o momento usa fraldas geriátricas para dormir, pois costuma urinar durante a noite.

O tio (irmão da mãe e o responsável em levá-la e buscá-la das sessões) ao vir buscá-la, pergunta se Marília havia me contado o motivo dela chegar chateada e esclarece que ela havia brigado com a avó recusando-se a emprestar o carregador

do celular, sendo a avó, portanto “*tão boazinha com ela*”, segundo o tio. Esse tio, nos parece substituir o papel do pai ou da mãe ao se responsabilizar em levar a adolescente às sessões. A mãe só esteve presente conosco em dois momentos, na sessão inicial e numa segunda vez, quando chamei-a para conversar sobre Lia.

Na sessão seguinte Lia chegou ao consultório mais animada; estava com uma disposição muito diferente da sessão anterior. Mostrou-me uma *tattoo* em forma de coração que a mãe fez em seu dedo, parecendo um anel. Logo me disse que estava com uma dor de cabeça e que achava que era por estar sem óculo. Havia sentado em cima e quebrado. Depois reclamou novamente da dor de cabeça e diz que poderia ser da menstruação e aponta para o local das nádegas, por onde poderia estar vazando. Disse: “*fui à escola e a menstruação manchou o papel, o que significa isso?*”

Ela havia trazido o tablet e colocou suas músicas preferidas. Uma dessas foi: “Que mundo cruel é esse que a gente vive?” Comentou que “*O meu primo, Lucas, bateu a cabeça na pedra e morreu. E foi depois que eu morri!*”. E me perguntou: “*Quando a gente morre não sai do enterro não?!*” Ela mesma se assustou com a pergunta. Pedi para que ela me esclarecesse a pergunta, pois não tinha entendido e ela me respondeu que “*não!*” Ela pareceu assustada e aflita! Mas logo se desviou do assunto “morte”.

Disse que foi à “ *festa do pai em 05 de abril*”. Ao lhe perguntar se o tio poderia levá-la para ver o pai ela disse que não, pois a avó não deixava. Disse que havia visto uma pessoa na rua igual a mim: loura e que havia sofrido também um acidente. Em outro momento me perguntou se eu não era uma bruxa. “*Eu estava crente que você era uma bruxa*”. Nesta fala, a relação transferencial está posta.

Resolvemos continuar tecendo um pouco mais o filtro dos sonhos. Percebi que ela estava um pouco menos trêmula e com um pouco mais de firmeza nas mãos. Estava mais ligada com aquela atividade.

Ao final, mostrou-se uma foto sua ao lado da sua mãe em seu aniversário de 15 anos. Era uma bela foto e eu a elogiei. Em seguida mostrou-me outra em que estava só na mesma ocasião e pediu-me para fixá-la como foto de capa do seu aparelho. Sentiu-se muito feliz com isso, reconhecendo-se com aquela imagem. A relação com o corpo de uma maneira prazerosa e de aceitação, reconhecendo-o

como corpo próprio, diante da imagem de eu. (Temos aí amostra do narcisismo secundário, onde a libido encontra-se investida na própria imagem do eu)¹⁸.

Lia em outra sessão trouxe um discurso bem curioso ao me contar e indagar o seguinte: “*A cobra me mordeu. Tem uma cobra lá em casa. Tem uma cobra lá no quintal da vizinha. A vizinha matou a cobra. Será que se eu dançar como uma cobra eu me transformo em cobra?*” (remexe-se num movimento sinuoso de cobra) “*Vou parar de dançar, pois se continuar vou virar uma cobra*” (Ela assusta-se com o que diz! Apavora-se com o real, que é a possibilidade concreta de transformar-se em uma cobra). Lia tem que se a ver com os medos intensificados pela atividade delirante.

Na experiência delirante de Lia encontramos algo curioso, como a precipitação ou a realização da concretude de algo através da palavra. O verbo aqui ganha carne pelo fato de ser dito. A fala, assim como o desenho no interior das cavernas na França num mundo pré-escrita, representa o poder mágico de tornar real o que se deseja. O corpo aqui é o elemento central do ato mágico, o mimetismo primitivo como expressão do inconsciente, que se presentifica através da fala.

Há o acesso a essas produções do inconsciente através de um modo de linguagem bem característico que se destaca na fala delirante. Há um modo de onde o Real, Simbólico e Imaginário se fazem notar num entrelaçamento que expõe o sintoma, no caso o sintoma é o delírio, que é possibilidade também de ajuste psíquico e de tratamento, ao ser o delírio uma forma de suplência a falha do mecanismo simbólico.

O corpo na experiência do delírio é algo bem diferente da experiência das produções de fantasia, no caso Lia. O corpo participa imagetivamente e sensorialmente de toda a experiência. Podemos observar através da sua fala a sensação de invasão percebida por ela, a intrusão de elementos, sentidos como externos, em forma de sensações corporais. Outras falas, como: “*Eu queria ter um buraco aqui*”: (aponta para o queixo), ou “*Ai que nojo! Tem um negócio no meu olho, está inchado!*” (Reclama sem nada haver no olho fisicamente), e ainda: “*Eu não vou*

¹⁸Para a psicanálise, durante o processo de constituição do eu, existem fases distintas do narcisismo, quando a libido volta-se para o próprio eu, obtendo prazer e satisfação. A diferença entre narcisismo primário e secundário está no fato em que, no primário, toda libido está investida em si mesma; temos esse momento representado pela fase em que bebê passa a brincar prazerosamente com o próprio corpo. Já no secundário, o investimento da libido dirige-se para a imagem do eu, sendo esta imagem constituída pelas identificações do eu com as imagens dos objetos. Deste modo, o narcisismo secundário pode ser entendido como o retorno da libido ao próprio eu e aos objetos. Em casos de psicose, esse narcisismo secundário encontra-se exacerbado, onde o eu aliena-se à própria imagem e a dos objetos.

mais tomar vacina porque incomoda” representam bem essa questão da dinâmica que envolve corpo e metáfora delirante. Em momentos diferentes, Lia, coloca em cena sua sexualidade, apontando para zonas no corpo onde convergem pulsões e libido. Buracos, furos e outros pontos localizados no corpo que aparecem em sua fala, expõem esta questão.

“*Estou com dor de cabeça, acho que é a menstruação. Fui para a escola e a menstruação manchou o papel, o que significa isto?*” (aponta para a região do órgão genital). “*Estou enjoada!*” (chora) Em uma outra sessão Lia começa a chorar do nada.

Lia tem o costume de vir ao consultório de short e blusa curta, contrastando com a temperatura fria e amena da cidade. O que nos chama bastante atenção sobre a sua sensibilidade corporal e pouca consciência de si.

Numa outra sessão, Lia levou uma boneca. Manifestou muito carinho para com aquela boneca, como que se embalasse um bebê de verdade. Manifesta seu desejo em frases como: “**Engravidai e tenho um filho de verdade**”. O desejo é manifesto sem cerceio ou castração. Relatou que transou com um menino no mato, na antiga escola onde estudava. (fim da sessão)

A mãe solicita uma conversa no horário de atendimento da filha para falar de um ocorrido que a deixou bastante assustada. Numa discussão entre mãe e filha, a adolescente desencadeia um surto psicótico e avança sobre a mãe de modo violento e necessitando de outras pessoas para apartar a briga, no caso o padrasto, que intervém. Evento que causou bastante impacto sobre a família, sobretudo com a mãe que saiu lesada e muito desorientada. A mãe queixa-se que sente-se desamparada com relação a falta da presença do pai da filha, que segundo a mãe, recusa-se uma aproximação e responsabilização sobre a filha. Orientei a mãe sobre a necessidade da filha ter contato com o pai, já que esse pai é aquele que “Lia” reconhece como sendo o pai real. A mãe me forneceu o contato do pai e eu procurei entrar em contato com ele, entretanto ele não me respondeu (irei insistir mais a frente). A meu ver, o encontro com o pai favorece a validação na vida de “Lia” desse elemento simbólico da lei na figura do pai, que tem seu representante também simbólico.

Tratou-se de um evento de surto em que a adolescente avança sobre a mãe com sentimentos incontroláveis, tomada de fúria (sem barreiras para conter a pulsão de morte) reage à ameaça advinda do real, no caso figurada pela mãe que pretende conte-la em sua “loucura enfurecida”, com um pedaço de vara. Tomada de pulsão não contida, não inibida ou sentimento de ódio não recalcado e numa luta pela

separação eu-Outro, Lia derruba a mãe e é contida pelo padrasto. Essa passagem será analisada com mais detalhes no próximo capítulo.

Depois desse episódio de surto, Lia foi levada ao novo psiquiatra que a havia atendido na ocasião do último surto, em março deste ano. O médico mudou a sua medicação e as dosagens. Semanas depois do episódio do surto elaborei um parecer sobre o acompanhamento psicológico de Lia, a ser entregue para o psiquiatra na próxima consulta que ocorreria após algumas semanas. A mãe me pede para que eu reforce a questão sobre as mãos trêmulas e sobre a incontinência urinária, já que ambos os sintomas tinham se agravado nas últimas semanas. Após a leitura do documento, houve uma alteração e diminuição da medicação que estava sendo usada pela adolescente.

Sugeri para a mãe que sondasse com Lia se ela gostaria de fazer alguma aula de dança, algo que pudesse envolver sua criatividade, movimento corporal, favorecendo o deslocamento (organização) da pulsão e libido corporal em atividades corporais e criativas.

Perguntei à Lia na sessão seguinte se ela gostaria de trabalhar com modelagem (massa ou argila) e mostrei alguns modelos de bichos. Chamou-lhe atenção uma forma de jacaré, que ao olhar espantada para aquela imagem e me perguntou: *“esse jacaré morde de verdade?”*. Essa pergunta remete a um sujeito que não estabelece diferença entre um objeto inanimado e animado. Seria um problema na operação da linguagem?

Lia relata que passou mal, vomitou sangue e acha que pegou catapora. Diz que tem alergia à maquiagem. *“Eu já operei e achei muito bom ser operada”*. *“Também já cai de boca no chão!”*, nos conta a adolescente. *“Belisquei o dente quando estava falando”* (frases como estas nos trazem exemplos de que a libido no corpo é percebida de modo intenso e desvirtuado em sua significação. A percepção do corpo é desfocada). Disse que está namorando um menino da rua.

Lia chega um dia ao consultório dizendo que o pai dela quer conversar comigo. Perguntei o que ele queria conversar e ela respondeu porque ela fez pirraça e quebrou o celular. Na sequência de frases, ela me disse que parou de fazer “xixi” 4 vezes a noite (ela ainda usa fralda para dormir). *“Meu pai ‘Thiago’ bebe Guaravita© todos os dias e deve estar mal”*. *“Vou começar a chorar”*.

Disse que *“Meu pai (pronuncia o nome completo) não me buscou mais, desde o dia em que mijei na cama dele, na cama da namorada dele. E a namorada dele me*

disse: *‘não pode mijar na minha cama’*. (Nesta fala, identifica-se um outro que diz o “não” e realiza a castração). Ela diz gostar muito da avó, mãe do pai. Reclama que quem a incomoda é a avó materna. Acrescentando que quem lhe bate é a avó materna, mas diz merecer. *“Minha tia e minha avó (materna) são duas cobras brigando. Duas Anacondas. Minha tia e minha mãe”*. Em sua fala evidencia-se uma relação parental de amor e ódio. Assim como uma confusão de identificação entre mãe e avó materna. Em nosso entendimento, esta avó divide com a mãe os cuidados com a adolescente, cumprindo por vezes a função materna.

Não considera como seu pai o companheiro de sua mãe, que é o padrasto. *“Marcelo’ (o padrasto) e meu pai ‘Thiago’ não se falam”*. *“Ele (o padrasto) me deu injeção na bunda para cólica”*. *“Estou com cólica menstrual”* (reclama logo após fazer a referência à injeção).

“O bebê Reborn© parece um bebê de verdade”. *“Quero ir lá para a China trabalhar com o bebê Reborn©. Ser artista. Posso vender mamadeira... fazer a mão, o braço... quero aproveitar e comprar um bebê de verdade e ninar. Vou pedir o avô (pronuncia o nome completo) para comprar para mim”*.

“Eu queria que você falasse com meu pai” (aqui se evidencia a relação transferencial estabelecida por Lia e a tentativa de nomear o seu desejo àquele que conduz sua análise).

4.3. Sessões finais (outubro a dezembro de 2019)

Em certa sessão Lia me pergunta: *“Conseguiu falar com meu pai Thiago?”*. *“Eu vim bonita porque pensei que iria encontrar meu pai Thiago”*.

Ainda percebo que Lia ainda treme as mãos. Quando lhe pergunto se ela sabe porque está usando sua medicação, ela responde que o remédio que toma é para ela se acalmar e dormir.

Numa das sessões, a convidei para uma modelagem com argila, no entanto, ela não quis sujar as mãos e pediu para que eu fizesse um jacaré. No entanto, modelei uma esfera primeiro, sugerindo que ela experimentasse, ela pegou a esfera de argila, mas logo me devolveu para não sujar as mãos. Em seguida me pediu para modelar uma bonequinha.

Nas sessões seguintes, Lia se interessou muito em desenhar. Tem preferência tanto por copiar desenhos infantis como: “PeppaPig”¹⁹(**Figura 9**), “Turma do Barney”²⁰(**Figura 10**), quanto por copiar desenhos de adolescentes como: “Garota Tumblr”²¹ (**Figura 11 e 12**) e moças grávidas, embora com corpos sem contorno completo como veremos a seguir (**Figura 13**). Lia se manifesta: “Gosto da turma do Barney e da PeppaPig”, “Gosto de desenhar jacaré”. Nos desenhos finais, no entanto, a “Garota Tumblr” é mais representada.



Fonte: Pintura elaborada por Lia em uma das sessões em setembro de 2019

Figura 9: “PeppaPig”

¹⁹Desenho de animação que retrata o cotidiano de uma família de porcos, voltado para o público infantil.

²⁰Barney é um personagem de desenho infantil em forma de dinossauro.

²¹**Tumblr** é uma rede social de fotos em formato de blog. **Tumblr** girl virou então uma gíria entre adolescentes para representar um certo padrão, um estilo, daquelas que usam o **Tumblr** para postar suas fotos. O desenho dessas garotas sempre retrata essas adolescentes com um estilo mais despojado, cheia de personalidade que adoram caprichar no visual para postar suas fotos nas redes sociais.



Fonte: Pintura elaborada por Lia em uma das sessões, maio 2019

Figura 10: “Turma do Barney”



Fonte: Desenho elaborado por Lia durante uma de suas sessões em outubro de 2019

Figura 11: “Garota Tumblr de boné”

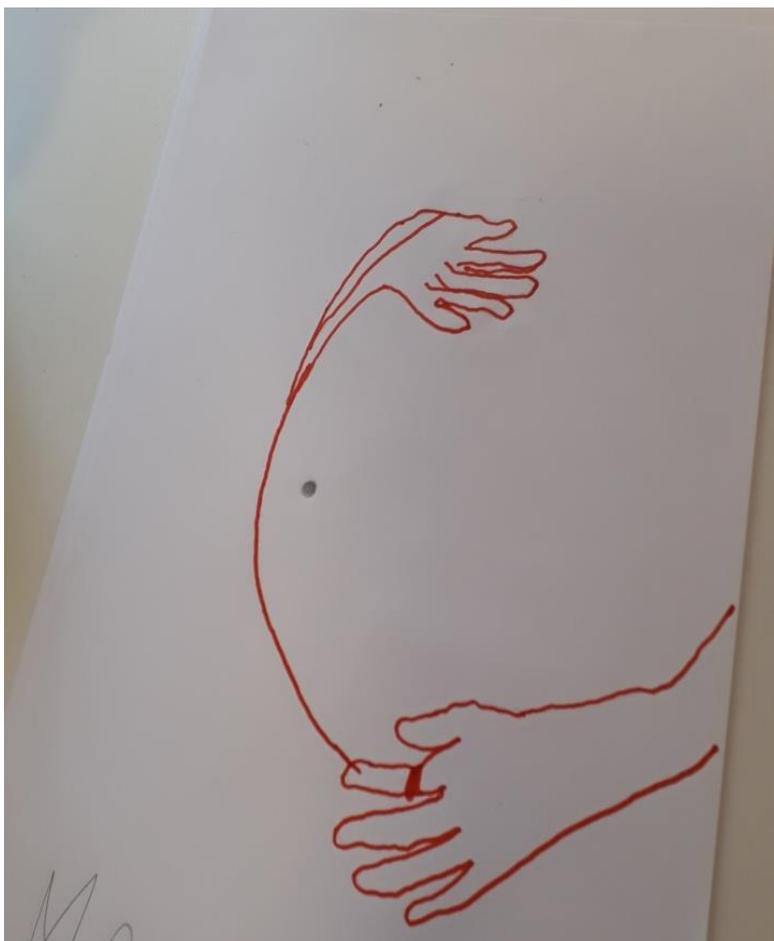
O desenho elaborado pela adolescente retrata uma imagem do corpo distorcida. Um dos sintomas da psicose aponta para uma percepção corporal destoante e representação inconsistente com a de um corpo na realidade.



Fonte: Desenho elaborado por Lia durante sessões em novembro de 2019

Figura 12: “Garota Tumblr de cabelos cacheados”

Através de seus desenhos, Lia se aproxima da tentativa de representação corporal. A constituição de autoimagem bem realizada e a percepção do próprio corpo é algo que falha na vida subjetiva da adolescente. Algo da completude e da unidade corporal não se inscreveu. Acreditamos que o desenho de retratos e imagens de corpos femininos bem contornados, pode ser um caminho de suplência dessa falta de inscrição.



Fonte: Desenho elaborado por Lia em uma das sessões, novembro 2019

Figura 13: “Barriga grávida”

Alguns dos desenhos de Lia representando corpos femininos de jovens, aparecem sem contornos completos. Neste exemplo, expressando o desejo de engravidar (Figura 13), a adolescente apresenta apenas a parte do corpo que lhe interessa, sem termos a noção de todo corporal.

Consegui o endereço do pai junto à mãe de Lia e lhe enviei um telegrama (em outubro), no entanto não obtive resposta até o final da conclusão dessa pesquisa. A tentativa de comunicação através das redes sociais também, por enquanto, não está sendo favorável. (A própria Lia passou o contato do Facebook do pai). Eventualmente me pergunta se eu tinha conseguido enviar a carta para o pai ou se eu havia já recebido resposta.

Nas sessões finais, Lia também tem trazido notícias de seu cotidiano escolar. Mas continua afirmando que: “*Amigas da escola são chatas*”. Me conta a novidade de que irá passar de ano e que a inspetora a elogiou bastante nos últimos dias. Mas seu

cotidiano familiar é mais recorrente. *“Cantei na igreja”, “joguei Banco imobiliário com a minha tia”*. A referência à maternidade é frequente: *“No final de semana eu brinquei com o bebê Linus, bebê Reborn”, “Eu brinco de bebê de verdade (...) Seria uma mãe feliz”*. Sempre nomeia os “filhos”, os bonecos com os quais brinca.

Um dia chega ao consultório dizendo: *“É o dia do aniversário do meu pai ‘Luiz’”*. Pela primeira vez pronuncia o nome do padrasto como pai. Me disse que passaria a chamar o padrasto de pai, já que o pai verdadeiro não queria saber dela e por isso estava com muita raiva dele. Ela relata que havia mudado! *“Agora quem era o pai dela era o ‘Luiz’. Pode esquecer o ‘Thiago’”*. Com esse tipo de elaboração, Lia conseguiu avançar em sua análise. No entanto, Lia continua a se referir à Thiago como o pai. Volta e meia ela chega à sessão perguntando: *“O ‘Thiago’ vem aqui hoje?”*. Ou me pede para entrar em contato com o pai ou o tio pelo Facebook.

Disse que tirou a fralda para dormir. Acreditamos que este fato tenha sido um grande avanço na história de vida de Lia. O corpo, a percepção corporal é portanto distorcida, tal qual figura em tal pergunta a mim endereçada: *“As estrias, as marcas da pele, mordem ou matam?”*. E outros momentos, entretanto, existe um apelo ao reconhecimento: *“Você nem reparou que estou sem óculos? Estou sem óculos porque quebrou”*.

As indisposições corporais ainda continuam. Numa sessão estava se sentindo indisposta e com muito enjoo e calou-se boa parte da sessão e deitando-se no divã. Outra vez, chegou indisposta, entretanto, por uma razão, nada tinha a ver com enjoo ou dor física. Permaneceu calada por algum tempo. Parecia sonolenta e inerte. Tentava esconder o rosto. Perguntei se ela estava com sono e ela respondeu que não. Estava silenciosa, parecia triste. Tentava disfarçar com leves sorrisos, mas logo veio o choro. Tentava esconder o rosto para eu não perceber que estava chorando. Disse que estava triste. *“Estou muito triste porque a mãe não deixa eu namorar um menino da rua. Ela disse que só iria deixar eu namorar se eu parar de fazer xixi na cama”*. Pela primeira vez percebi que Lia estava ciente de si, na maneira que lhe cabia naquele instante de análise. Seu sofrimento era evidente. Ali estava um sujeito e seu sofrimento existencial. Ali estava o real, como aquilo que não se pode determinar (simbolizar em sua totalidade) ou escapar! E assim eu posso lernas entrelinha daquela palavras de Lia: *“Sofro porque quero! Quero e sou impedida, castrada”*. Lia, apesar de sofrer com aquele impedimento, continua insistindo, continua desejando. *“Quero!”*, é o que diz! No entanto, para obter aquilo que quer, precisa obter seu próprio

controle, controlar o seu próprio corpo (inclusive os próprios esfíncteres). Ou seja, tem que se a ver consigo mesma, com seu corpo de moça.

Lia conta que havia encontrado com o pai na rua e estava muito feliz. Me passou o contato do pai para que eu ligasse. Disse que havia fotos dela com ele no perfil do Facebook dele. Me falou de um rapaz na rua dela que estava interessado por ela. Estava com os cabelos cortados novamente. Ela mesma havia cortado, de fato picotado, sobretudo a franja.

O encontro entre Lia e o pai é difícil de precisar se de fato aconteceram. No entanto, as experiências narradas pela adolescente são consideradas vívidas e trazem cenas de uma realidade psíquicas, ao menos. E é sobre essas cenas, reais ou fictícias, que são vividas com um certa carga de afeto, simbolizando através da linguagem (ou realizando no concreto) o desejo da adolescente, que percorremos dentro desse trabalho de análise, para encontrar aqueles significantes primordiais e persistentes, que fazem sentido dentro de sua história. E dentre esses, o encontro com esse pai, ou a busca por esse encontro (seja metaforicamente ou realisticamente) é para Lia o desejo que a enlaça.

CAPÍTULO V

A ANÁLISE DO CASO LIA

A psicose encontra sua “condição” essencial na forclusão do Nome-do-Pai (...). Logo, é preciso concluir que a forclusão não é a causa suficiente da psicose (...). A causa ocasional é uma causa que varia conforme os acidentes da vida, conforme as circunstâncias. A tese de Laca é que, seja qual for a causa ocasional, é ela que produz um apelo ao Nome-do-pai e, portanto, torna sua falta eficiente (...). Esse apelo se produz pelo encontro de Um pai real.

Colette Soler

Com a finalidade de analisar os pontos relevantes da narrativa singular de Lia que estejam diretamente vinculados à sua condição existencial, levaremos em conta, neste capítulo, a teoria lacaniana sobre a constituição dos sujeitos psicóticos e sobre a noção de estrutura subjetiva em suas formas de enlace social. Lia será considerada segundo suas formas próprias de subjetivação ou de elaboração simbólica, identificações e representações, suas defesas ou modos de ser e de se relacionar com o Outro, diante do real que se apresenta. Seu vivido ou experiências de vida nos falam de um sujeito de linguagem que constrói sentidos e discursos diante do mundo e do Outro a seu próprio modo. Esse sujeito é, portanto, a tônica principal de nosso estudo de caso.

Na experiência clínica da análise de Lia notamos que a linguagem se configura através de palavras, sentimentos e representações que buscam sentido dentro da própria experiência existencial da adolescente. Entre os principais temas existenciais de Lia estão a família, o amor, a morte, o corpo e o si mesmo. Observamos uma certa desordem nesses sentimentos de vida, por vezes avassaladores, causando-lhe sofrimento, angústia, raiva e medo. Situação em que Lia encontra na sua errância, como sujeito de linguagem, seu modo próprio de dar sentido ao desejo e as suas experiências existenciais.

No intuito de situar Lia num contexto, sobretudo no tocante ao desencadeamento das psicoses na adolescência e modo como se dá seu enlace social e familiar, antes de partirmos para análise de seu discurso, iniciaremos o

capítulo com breves considerações a esse respeito, para em seguida tematizarmos a questão da psicose dentro da experiência singular de Lia.

Deste modo, organizamos o capítulo da seguinte forma: primeiramente descrevendo Lia e o seu contexto (5.1); para em seguida, tratarmos sobre a singularidade da psicose de Lia, destacando pontos sobre sua experiência edípica e de como a falha da “função paterna” (5.2) reflete sobre sua subjetividade ou estrutura psíquica, considerando-se, portanto, os reflexos sobre sua linguagem, sobre seu modo de se relacionar com o Outro e sobre o seu corpo e modo de agir. Logo após (5.3), abordamos Lia como este sujeito de linguagem, do qual analisamos alguns pontos de sua experiência/fala delirante (ou seja, a dimensão simbólica da experiência psicótica de Lia). Em seguida (5.4), consideramos a questão da relação mãe e filha, sujeito e Outro, e de como, no caso de Lia, essa relação encontra-se configurada como a “mordida” da mãe-jacaré, ou seja, de como Lia está submetida ao gozo implacável desse Outro. Em um último momento (5.5), destacamos os impasses e angústias vividas por Lia com relação a percepção do corpo próprio (dimensão do imaginário), e de como esse corpo (constituído psíquico) age e vincula-se, diante das crises psicóticas ou das cenas de passagem ao ato em que Lia se envolve.

5.1 Lia e o seu contexto

Podemos discutir no caso Lia, mencionando diversos fatores envolvidos no desencadeamento das psicoses da adolescente, alguns desses fazem referência à exterioridade ou contexto que a atravessa enquanto ser de linguagem, que permeiam à própria condição subjetiva estrutural, como já visto. Um desses fatores aproxima Lia às intensas crises de identificações, vivenciadas nessa fase pelos adolescentes em dado contexto familiar e social. Os fenômenos de rupturas com o real e de crise de identificação assemelham-se àquelas vivenciadas nas psicoses, no entanto com a diferença de que estas estão vinculadas à estrutura dos sujeitos. As crises na adolescência, como vimos, apontam para mudanças no campo das identificações, dos papéis sociais em que se convoca o supereu e a invocação da função paterna ou identificação paterna (ideal do eu) para que o sujeito possa se situar e escolher o próprio lugar no mundo, o que no conjunto das condições de Lia, isto é falho.

Lia em sua adolescência é constantemente convidada a realizar as trocas sociais e identificatórias. Trocas simbólicas que acontecem no nível do eu ou ideal do

eu, em que se é convocado a comparecer como sujeito castrado e de desejo frente ao mundo, através da inserção numa ordem simbólica, que em seu caso, não se concretiza. A adolescência de Lia segue ainda à margem dessas trocas simbólicas, causando-lhe sofrimento e distanciamento dos vínculos sociais, na medida em que está impedida de responder como adolescente, que dela se espera, as exigências impostas pela realidade. Ou o faz ao seu modo, embora “invisível” e não permitido dentro de uma ordem cultural anteriormente estabelecida. Isso significa dizer que é através do modo singular como Lia simboliza a própria experiência existencial de desenlace com o real e de rejeição dos limites da castração, que lhe é possível construir paradoxalmente as pontes de enlace social como este ser adolescente, e que, portanto, é através do seu acolhimento como sujeito desejante e de linguagem que a sua inserção pode se tornar uma realidade.

Com relação ao seu primeiro laço social, o seu vínculo familiar, percebemos em algum nível a mesma falta de lugar para essa adolescente ou para o florescimento dessa adolescência sem que haja conflitos e tensões. Criada num ambiente conservador e religioso, Lia se utiliza de recursos próprios para encontrar lugar naquele laço familiar, assim como tentar escapar das formas autoritárias de opressão e castração.

A relação familiar, sobretudo com a mãe, é bastante complexa e, por vezes, conflituosa; o que dificulta Lia se reconhecer e se situar dentro desse laço primário. Talvez um lugar inadequado, que pouco lhe cabe ou ajusta, engendrado pelas expectativas da mãe e de todos ao seu entorno, confere Lia a condição de borda, margeando sem nunca de fato se inscrever. A forma como Lia é reconhecida e pronunciada, determina a permanência desse lugar de sujeito “problemático”, cheia de “limitações” e que pouco pode e muito pede. O fato de Lia ainda usar fraldas por conta de sua incontinência noturna, nos traz a ideia de que o seu lugar assegurado no contexto familiar é o da criança. Como filha a ser cuidada pela mãe sem interrupção, ao manter o desejo ser o objeto visado pela mãe, mantém Lia a fantasia de um laço seguro e inquebrantável com essa outra, mesmo que pelas vias do tormento e das preocupações. Mas é preciso crescer e reunir modos de suplência e de rupturas para realizar o próprio salto como sujeito independente.

Lia, mesmo não sabendo bem situar-se nesse ambiente familiar, gosta de pronunciar o nome e sobrenome completo das pessoas de sua família, desejando ela mesma ter o seu nome e sobrenome pronunciado, lhe conferindo assim lugar de

pertencimento àquela herança cultural e hereditariedade simbólica que não é permitido escapar como sujeito de linguagem e de desejo.

Um outro fator a ser tocado quando se trata do contexto onde Lia se insere é falar sobre os discursos que a atravessam como sujeito no âmbito do enlace social dentro do seu grupo. É importante se notar a existência de paradoxos envolvendo os discursos que atravessam essa sua experiência singular. Por um lado, aquilo que Lia diz e elabora, a partir de um conjunto de significantes próprios, expressos em conteúdo de delírios e fantasias, construídos e elaborados como forma de enlace social. Isto é, como bem nos esclarece Colette Soler (2016, p.10), embora o sujeito psicótico esteja fora do discurso, paradoxalmente é através da linguagem como ser falante que é capaz fazer laço. Envolvendo ainda a questão dos discursos que a atravessam como ser de linguagem, é preciso destacar o quando que aquilo que se diz desse sujeito Lia, muitas vezes julgando-a e impedindo-a de pertencer e ser reconhecida dentro de seu grupo social, por conta mesmo desses delírios e modos de elaboração simbólica, considerados disruptivos com a realidade, contribui ainda mais para a sua marginalização. A “loucura” de Lia, vista como algo bizarro, desvairado ou “doentio”, acaba por posicionar a adolescente delirante “fora de lugar” na família ou fora do discurso em nossa sociedade. Na contramão disso, o trabalho analítico que aqui propomos, esclarece que todo delírio de Lia diz sobre a verdade desse sujeito, sobre o seu modo próprio de inserir-se na linguagem e simbolizar a vida.

5.2. A experiência edípica de Lia e a falha da “metáfora paterna”

Ao pensarmos a base estrutural do sujeito, na reconstrução biográfica de Lia, descobrimos que há um furo na passagem pelo complexo de Édipo que acompanha a sua não inscrição da metáfora paterna e a falta da função simbólica do pai designando o desejo da mãe. Impedindo, assim, o funcionamento de uma barreira fundamental entre a criança e a mãe, onde a menina é capaz de superar este lugar de objeto; de aprender a dar sentido a própria existência, se reconhecendo como sujeito de desejo, e, além disso, de ancorar sua libido no corpo, fazendo deste um todo unificado, organizado, erógeno e sede das pulsões. Trata-se do corpo da psicanálise que acompanha a organização psíquica do sujeito, diferente do corpo puramente fisiológico. Esse corpo erógeno é preenchido pela pulsão circundante e pelo desejo que impulsiona o sujeito ao encontro do objeto.

Uma das formas de se notar a falha da “metáfora paterna” no caso Lia está na maneira como ela narra seu corpo e como este corpo (psíquico e pulsional) está organizado. É frequente na psicose experiências “corporais” de esfacelamento e fragmentação. No caso de Lia, muitas dessas são relatadas com assombro e sofrimento; em cenas onde a adolescente é invadida por sensações ora desconfortantes, ora apavorantes quando em casos onde se “vê” ameaçada por objetos cortantes e vítima de tentativas de homicídio. Há o pavor da desintegração corporal (por conta de uma invasão de pulsão de morte na experiência).

Esta experiência de unificação, contrária a de fragmentação e esfacelamento do corpo, frequente como fenômeno psicótico, ainda encontra-se a caminho. Em suas falas e pinturas, por vezes, a imagem própria corporal é representada de modo distorcido. (Figura 13).

Para Darian Leader (2013), uma das três tarefas edípicas fundamentais envolvidas na passagem pelo complexo é de se estabelecer essa organização corporal, localizar a libido e situá-lo no corpo. Outra tarefa resultante da passagem pelo complexo de Édipo seria a da separação, de situar a distância entre eu e Outro. Uma terceira tarefa seria a instituição do superego (ideal do eu) que pudesse inscrever o sujeito na lei do desejo e orientá-lo no mundo. Ao final dessa passagem pelo complexo de Édipo a função paterna é instaurada, quando devidamente internalizada, permitindo situar o sujeito no lugar de desejante e introduzir o sujeito na lei da castração simbólica, realizando o corte entre o eu e o Outro.

A primeira experiência de separação desse Outro, referente ao segundo tempo do Édipo²², se dá na relação mãe-bebê, onde a criança se desvincula da relação de

²² Lacan (1998) situa o fundamento da constituição do sujeito na passagem pelo complexo de Édipo, instituindo a inserção nas leis do desejo (e da falta) e da linguagem (do inconsciente) como base das experiências humanas. Divide essa passagem em três tempos. Três tempos porque abordam momentos distintos dessa constituição a partir do modo como vai sendo estabelecido a relação com o Outro e com a lei da castração.

No primeiro tempo dessa relação com o Outro, há uma indiferenciação entre mãe-bebê-seio, onde o bebê “vive” essa experiência de gozo pleno, de completude com esse Outro absoluto materno, sendo ela o “falo” da mãe. Neste tempo do Édipo, o pai ainda continua de fora, só aparecendo como significante na fala da mãe.

Já no segundo tempo, o pai já aparece como terceiro na relação, estabelecendo a lei da interdição e fazendo o corte necessário na relação mãe-filho (a), permitindo que a criança se depare com a falta, com o próprio desejo, na ausência da mãe. O pai surge então como o significante, uma metáfora, da ausência da mãe, dando um sentido para essa falta da mãe e nomeação para o desejo materno. A metáfora paterna é então esse significante do desejo materno (entrada no simbólico). Neste segundo tempo é que a criança de fato se depara com a falta, inicialmente no campo desse Outro materno (já

alienação e completude da pulsão diante da mãe, deixando assim de ser objeto da mãe para tornar-se sujeito de desejo. A inscrição da “metáfora paterna” representa justamente a entrada de um terceiro (cumprido pela função paterna), na relação mãe-filha (eu e Outro), fazendo a interdição necessária para inauguração do sujeito. No caso de Lia, estas três tarefas que remetem à resolução do complexo de Édipo encontram-se em desfalque. Por falta dessa “metáfora paterna”, configurado pela ausência da função simbólica do pai (tanto pela ausência de um pai concreto, quanto pela falta da inscrição simbólica da lei e da ordem das coisas), caracteriza na vida de Lia diversas experiências de linguagem com a qualidade de desenlace com as ordem do mundo, com a representação e com a percepção de corpo unificado. O processo de castração, portanto, tornando-se não conclusivo, tornando Lia mais escrava dos desejos que não pode (e não deve realizar) do que sujeito livre onde aquilo que ela deseja está de fato inscrito nas leis do desejo. A partir de algumas passagens da narrativa da adolescente (descrita no capítulo anterior), em que ela diz: “*Eu vim bonita porque pensei que iria encontrar meu pai*”, “*esse coração é meu pai*”, ou ainda: “*dormia com o pai, agarradinha, quando minha mãe era casada com ele ainda*” e em seguida se pergunta: “*Eles poderiam voltar, né?*” podemos supor que Lia deseja este pai, há um desejo com relação ao pai que não é recalçado, não há ali o impacto da castração, visto que a lei não foi inscrita de modo a inibir a adolescente em seus delírios com relação a esse pai. Na inscrição de um superego frágil, Lia percorre o mundo como errante e sem barreiras para o desejo.

O desejo de morte também não é recalçado por Lia. Em várias cenas, trazidas por sua fala para o consultório, descrevem eventos bizarros em que ela é vítima de ameaça de morte ou de abuso sexual. Também não faltam os delírios em que é vítima de ser engolida por um jacaré ou mordida por uma cobra. Nestes casos, aponta-se para aquilo que há de característico nessas elaborações delirantes de Lia, ou seja,

que a criança, enquanto falo da mãe, não é capaz de preencher a falta da mãe). Aqui há uma dupla castração: uma com relação à mãe, ao ver-se castrada (separada) do(a) filho(a), quanto a castração da criança de sua mãe.

Num terceiro momento, a criança passa a imaginar que o pai é este falo absoluto (aquele que tem o falo e que é capaz de atrair o desejo da mãe e afastá-la), deslocando a identificação (antes voltada para a mãe) para esse pai, representante do poder fálico e conhecedor da lei do desejo. Trata-se de uma relação imaginária com esse pai, que é ao mesmo tempo onipotente e castrador. Passa a desejar ter o falo, como o pai, e não mais ser o falo da mãe. A função paterna instaura-se como esse significante simbólico que irá nomear o desejo e instaurar a lei da castração que situa o desejo numa ordem. O pai nessa fase da criança é investido como o ideal do eu (dando surgimento ao superego).

uma certa infantilização das imagens trazidas, revelando uma certa infantilidade da adolescente. Mas para Lia todas essas ameaças, fruto de pensamentos invasivos e da invasão pulsão de morte sobre o psíquico, são percebidos como elementos exteriores, invasivos contra sua integridade corporal. Animais, policiais, pessoas e personagens (de filmes) a ameaçam constantemente. Assim, sentimentos e pensamentos são atribuídos a um Outro, marcando a separação inconclusa entre eu e o Outro ou a ausência da inscrição de um terceiro, ou da falta da metáfora paterna.

Colette Soler (2017) toma de Lacan a noção de “sentimento de vida”, para falar de uma certa “desordem do sentimento de vida” nas psicoses. Soler esclarece que existem diferentes soluções encontradas por cada sujeito para fazer suplência à falta do dizer paterno ou metáfora paterna. Soler também nos fala sobre a liberdade do psicótico, uma liberdade paradoxal, daquela que é fora do discurso, mas não fora da linguagem. A linguagem imprime marcas no ser falante e o coloca na roda de dar sentido ao desejo e à vida.

5.3. Lia diante do Outro (a relação mãe e filha)

Destacamos ainda como elemento importante para análise do caso, diante do que foi posto em sessão por Lia, o modo como se dá a relação mãe e filha. Um momento fundamental esperado na passagem pelo complexo de Édipo envolve a simbolização das idas e vindas da mãe, o reconhecimento de que existe um espaço para além dela (a filha) e que atrai o olhar da mãe para longe do seu bebê. Este que a requisita e desvia o olhar da mãe, é reconhecido depois pela figura do pai fálico (sujeito de desejo e que todo desejo realiza) que nomeia o desejo da mãe. Essa designação ao desejo da mãe é dada pela função paterna. A criança então passa a se identificar com esse pai fálico, absoluto e poderoso, e somente num terceiro tempo nesta passagem pelo complexo de Édipo, que o sujeito conclui sua inscrição na lei simbólica da castração, se vendo como sujeito dividido e barrado. O gozo é barrado e as leis para o desejo são inscritas (o sujeito se inscreve na ordem do desejo onde “não” se pode desejar tudo). E na falta dessa barra significante Lia não consegue estabelecer a distância necessária com relação a mãe permanecendo como objeto de gozo desse Outro simbólico, que a inibe desejar e gozar por si mesma. A relação imaginária mãe-filha é construída com muitos conflitos.

Como observamos anteriormente, Lia não conclui essa experiência edípica. E como consequência, temos um Outro bastante próximo e invasivo na vida de Lia. A

tentativa de nomear o desejo do Outro (dada inicialmente pela função simbólica do pai que nomeia o desejo da mãe) continua em aberto no caso da adolescente. Em muitos dos seus delírios, Lia exprime tentativas de criar essa distância com relação ao Outro, nomeando e dando significado àquilo que lhe invade em forma de sentimentos de medo e de pensamentos ameaçadores. O Outro às vezes ganha a imagem da mãe, a quem Lia dirige por vezes a sua agressividade, num ímpeto de separação. Momentos esses configurados em cenas de passagem ao ato. Sobre estas trataremos mais à frente deste capítulo.

Os traumas vividos por Lia na infância, relacionados ao abandono, adoção e separação dos pais adotivos, assim como os traços que marcam a maneira da adolescente se relacionar com o meio de modo conflitivo e desconfiante, impeliram a adolescente a desenvolver um quadro como este de esquizofrenia. E assim como a separação da mãe não é suficientemente simbolizada, assim como a entrada de um terceiro interdito pela presença do Nome-do-pai não é posta, deixando as marcas de uma subjetividade, cuja falha na operação simbólica, a coloca no lugar (ainda que não fixo) de sujeito alienado ao gozo do Outro.

A “mãe jacaré”, dentro da psicanálise lacaniana, representa aquela que “boa” ou “má” mantém sua boca aberta pronta a devorar a sua cria em seu acolhimento absoluto. O que permite a não mordida, aquilo que mantém a boca do jacaré aberta e a barra, a interdição da função paterna. O bebê antes da passagem pelo “Estágio do Espelho”, a criança ainda não passou pelas primeiras experiências identificatórias que permitiriam construir uma unidade corporal, imantada, libidinal, pelo amor da mãe, de corpo unificado. Isso se dá a partir da relação especular mãe-filha(o). Uma percepção de corpo não fragmentado é aos poucos construída. Isso também coincide com a primeira separação, se antes havia um só corpo, quando o bebê seria só a extensão da mãe-seio. A mãe “boca do jacaré” sentiria como se a(o) filha(o)/falo fosse parte dela. Daí a necessidade da entrada de um terceiro na função paterna da castração, constituindo o sujeito desejante barrado, inserido nas leis do desejo). Notamos que, no caso Lia, este processo não se encontra totalmente concluído, devido aos eventos familiares ocorridos desde o início de sua história de vida, como o abandono, a adoção, o rompimento da relação dos pais adotivos e o afastamento do pai.

Acompanhando a sua história, sabemos que Lia fora abandonada, ainda bebê, pela mãe biológica (em consequência, supomos, do abandono do pai biológico), disso

resulta uma passagem mal resolvida pelo estágio do espelho e pelo complexo de Édipo. Uma falha bastante significativa no processo identificatório, desde o primeiro instante de sua biografia (onde se é exigido tanto a presença da mãe quanto do pai em suas funções simbólicas, sobretudo). Um segundo evento em sua história que compromete essa passagem pelo complexo edípico diz respeito a separação dos pais adotivos quando a menina completava 4 anos, momento em que a menina ainda estabelece seu supereu e *ideal do eu*, a partir da sua relação identificatória com o pai.

Outra marca observada em Lia é o seu comportamento “infantil”. Podemos notar que Lia ainda não é capaz de promover uma forma de delírio com um conteúdo mais central, com um sentido mais unificado, que pudesse dar um sentido, uma nomeação, uma simbolização para seu desejo. Há bastante fluidez das imagens e falas, um pot-pourri de pequenos delírios mais fugidios, cenas mais evasivas, que guardam ligação com a infância. Em algumas dessas passagens, aparecem imagens de personagens infantis, de bonecas e animais, como o lobo e o jacaré, que lhe desperta terror e admiração. O medo da morte e suas aflições advém com a aparição dessas figuras imaginárias. Certa vez, ao ver a imagem de um jacaré de modelagem, sentiu-se amedrontada, acreditando que aquela imagem pudesse ganhar vida e devorá-la a qualquer momento, tanto ali, no consultório, como na rua. Por outro lado, a imagem do dinossauro dócil comparece também em seus desenhos, em representações ingênuas de personagens infantis bem pouco ameaçadores.²³

Essa “infantilidade” de Lia nos mostra o lugar da menina, da criança que ainda parece vigorar. Lugar fixado pela relação imaginária da filha ainda como objeto da mãe, que continua absoluta na vida de Lia, onipotente, fálica e mediadora do gozo. Lugar de objeto em que para Lia ainda não é concedido o de sujeito de desejo. Nos parece que não houve o rompimento, o corte necessário (em seu estágio edípico) para que Lia pudesse fazer essa passagem, de modo a deslocar sua identificação da figura materna para a figura paterna, criando o laço com este pai fálico, podendo então ter também o falo, e assim, o seu direito de gozar como sujeito, independente da mãe.

Os surtos psicóticos da adolescente, aos quais nos referimos aqui como episódios de passagem ao ato, podem ser assinalados como um chamado para que Lia compareça como sujeito desejante e que possa de alguma forma sustentar seu desejo. Um desses eventos, trazidos à análise, narra o momento em que Lia diz a

²³Figura 10: “Turma do Barney” (descrita no capítulo V).

mãe que quer “namorar”, ou “sair sozinha com o garoto da escola”, e a mãe nega. E como recusa desse “não”, como recusa desse lugar em que Lia não pode desejar ou gozar, a adolescente explode em rompantes de cólera contra a mãe.

5.4. O sujeito de linguagem e a fala delirante de Lia

Através da escuta do caso Lia, podemos encontrar um modo singular de discurso delirante ou de fala “descarrilada”, desordenada, que caracteriza bem o efeito daquilo que falta do significante do “Nome-do-pai” no processo da linguagem. Lacan (1966), inclui as psicoses no campo da fala e da linguagem; distinguindo, no entanto, as psicoses das neuroses, no que tange a operação deste significante mestre na obra da linguagem e no encontro com o Outro. Notamos que Lia, embora inserida nesse campo e, portanto, no laço que envolve o Outro (lugar para o qual se dirige a fala), o faz de maneira muito peculiar sob a determinação de certa estrutura psicótica. Lacan (1966) atribui à estrutura psicótica ao fracasso da metáfora paterna:

“É num acidente desse registro e do que nele se realiza, a saber, na forclusão do Nome-do-Pai no lugar do Outro, e no fracasso da metáfora paterna, que apontamos a falha que confere à psicose sua condição essencial, como a estrutura que a separa da neurose.” (LACAN, 1966, p. 582).

O significante Nome-do-pai, situa-se como aquele significante responsável em instaurar a lei da castração, que permite o sujeito se ver como sujeito faltoso e barrado com relação ao seu próprio desejo diante do Outro (representante da alteridade). Diante dessa *forclusão*, quando apela a lei do Pai, para sustentar-se como ser de desejo, o sujeito encontra a falta e no lugar o que se dá é uma cadeia de metáforas delirantes. E assim, essa *forclusão* desse Nome-do-pai pode retornar do real, por exemplo, como uma figura persecutória ou de grande autoridade que lhe pode cometer algum mal ou lhe fazer exigências de cunho sexual.

A falha desse registro simbólico na constituição psíquica de Lia, ou *forclusão* desse significante “Nome-do-pai”, situa a adolescente como sujeito psicótico, operando a linguagem através de seus delírios, dentre outras formas. Compreendemos que seu principal desafio é o vínculo com o real e o encontro de seu lugar no mundo do discurso como ser desejante, através dos recursos de linguagem de que dispõe, dentre eles estão o uso comum da palavra, o delírio, o sonho e a arte.

Os sintomas se apresentam de forma distinta na fala de Lia, não metaforizados, como se em alguns momentos a sua fala estivesse situada como parte do próprio fenômeno da experiência, não há passagem e nem barra, aparecendo a palavra dita como algo vivido concretamente. É comum em casos de psicose a falha desse aspecto simbólico (desse recurso metafórico) da linguagem, fazendo com que o sujeito seja capturado pela dimensão imaginária e concreta da palavra. Como na expressão “transformar-se em serpente”, por exemplo, não há nada de metafórico.

Com essa falha do simbólico, algo que não é recalcado e nem encontra saída pela simbolização, ou seja, sem a mediação simbólica da palavra, parte desse conteúdo não recalcado ganha “o corpo” de Lia em forma de ato (a palavra é corporificada em forma de passagem ao ato e como tentativa de barrar o gozo do Outro que lhe ameaça). O que se escuta desse sujeito (não suficientemente barrado pelo complexo de castração), muitas vezes, é uma fala desvencilhada de sentido, embaralhada, desalinhada, sem algo que possa amarrar aquele conjunto de significantes soltos à um significado. Isto caracteriza uma falha no discurso pela ausência do significante mestre e de seu efeito metafórico, que confere uma direção a fala e permite significação e a troca com outro. (QUINET, 2006, p.41-43)

Diante disso, Lia encontra saída através de seus delírios difusos, envolvendo muitas vezes um pai ficcional, não real, fruto uma realidade psíquica, que naquele terreno das produções psíquicas inconscientes convive e evoca a seu deleite a relação entre pai e filha. Fazendo suplência através do delírio que presentifica o pai no seu cotidiano, daquele pai que em sua função significante e simbólica da castração, lhe falta ou é precária, tanto no campo do real, quanto do imaginário, quanto simbólico. Esta ausência do pai “imaginário” e “simbólico”, impossibilita Lia de inscrever-se na lei do desejo como sujeito (de linguagem e de desejo), e que lhe permita circular a partir de um supereu e reconhecer uma ordem no mundo, e organizar a própria vida psíquica.

Conforme apresentada, ao instituir a lei do desejo para o sujeito, a função paterna institui e regula o complexo de Édipo. A dialética edipiana (a instituição do terceiro na relação mãe-bebê), a instância simbólica da função paterna, não exige necessariamente a presença de um pai concreto (parental), já que a função pode ser desempenhada por outro membro da família (feminino ou masculino). Por outro lado, a falta do “pai simbólico” (sua inconsistência ou falha), não está necessariamente associada a carência ou presença de um pai concreto na família (a criança pode ou

não entrar no lugar de sujeito castrado de falante e desejante, reconhecendo a lei). Por último, podemos dizer que a “metáfora paterna” associada ao complexo de Édipo é inteiramente uma função simbólica, se constituindo como um processo de subjetivação, de identificação e de constituição estrutural do sujeito, portanto, constituído inconscientemente. (DOR, 1993).

Sem termos como precisar na fala de Lia se aquilo que é dito pertence à ordem da realidade ou da ficção, podemos ao menos afirmar que, no terreno de sua vida psíquica, Lia está sempre visitando o pai, dormindo na casa do pai e encontrando com ele, sem corresponder ao fato de um pai que é ausente. Outra de suas experiências na qual falha a operação metafórica da palavra é o fato de que, ao dançar como uma ao mexer sinuosamente seu corpo, Lia se assombra em se ver na possibilidade de se transformar em serpente. Da mesma maneira, expressa um medo real de um jacaré modelado em argila mordê-la. Em sua realidade psíquica, na medida em que as vivências reais não correspondem à realidade empírica, a boneca que embala em seu colo vira um bebê real que ela associa ao bebê de seu pai, e que desperta o desejo de ser mãe na realidade. Há ainda o sentimento de ódio que espontaneamente surge por um outro que é elemento do delírio e que a quer ferir a qualquer momento. Todo esse conjunto de vivências (amedrontadoras) de Lia são tentativas de conexões de sentido e laço com o real, são construções simbólicas na tentativas de livrar-se daquilo que é invasivo demais ou não recalcado, que lhe despertam conflitos irreconciliáveis e que precisam ser de algum modo admitidas.

A exemplo da experiência delirante de “ser mordida pelo jacaré” ou se “transformar em cobra”, assim como outras que presentifica o seu desejo de ser a filha amada pelo pai ou ser a mãe desejada, ou a tentativa do pai matar a mãe, nos aproximamos da ideia de que as falas de Lia, o emprego de certos significantes e palavras, são imagens diretas e não metáforas. São palavras que em sua relação direta com a coisa, presentificam sob a forma de uma imagem (ou seja, tornam em ato a presença de um objeto, pessoa ou cena), o acontecimento (ou experiência de algo vivido, sentido como presente). Isso equivale dizer que uma experiência com a linguagem (no caso, envolvendo corpo, palavra e imagem), sentida, por exemplo, como medo de se “metamorfosar” ou despersonificar-se (experiência de mudança abrupta, invasiva de um estado), que poderia advir com um pronunciamento ou evocação pelo gesto corporal, poderíamos compreendê-la como uma experiência mimética.

A partir dessa experiência mimética de Lia, notamos uma falha na percepção dos limites corporais (na medida em que pulsão extrapola as bordas que traz a sensação de corpo e de eu), na representação simbólica pela palavra (na medida em que palavras e imagens são as coisas mesmas) e na estabilização dos limites da relação entre sujeito e objeto (dentro e fora), tudo o que requer uma construção subjetiva e simbólica de sujeito enquanto unidade psíquica, mas que mesmo diante dos atravessamentos pelo meio (representações e discursos), não perde sua estabilidade. Nas vivências delirantes, miméticas e alucinatórias de Lia, no entanto, há constantemente um medo de ser “devorada”, “despersonificada” ou “sucumbida” por algo externo.

Cabe aqui distinguir os campos do imaginário e do simbólico, baseado nos conceitos lacanianos, ao tratarmos das representações e das imagens produzidas nas experiências de Lia. As imagens e as mimeses pertencem ao campo do imaginário, enquanto que as metáforas ao campo do simbólico, estando a mimese (campo imaginário). Imagens são representações, de pessoas ou coisas. Uma representação é imediata, posta, dada, como exemplo temos o retrato, o simulacro, uma ilustração, uma pintura, um registro, uma paisagem avistada ou mesmo uma memória. Uma imagem também pode ser construída como fruto do encadeamento de significantes ou metáforas, tendo alargado seu sentido. Exemplo disso encontramos na seguinte imagem: *A árvore sobe aos céus rodopiando seus galhos numa dança suntuosa*. Uma metáfora é uma figura de linguagem empregada como substituição por algum ponto de semelhança (ou como um comparação implícita) normalmente por palavras ou imagens, de um termo por outro a que se faz referência, por vezes, na tentativa de encobri-lo. Um símbolo qualquer, que transporta através de uma imagem um significado tem o efeito metafórico. A atividade metafórica pode ser realizada intencionalmente (conscientemente) ou não. Lacan, quando se refere ao inconsciente estruturado como linguagem, aponta para os modos de operação do inconsciente semelhantes à da linguagem, sendo elas as funções metonímicas e metafóricas, ambas trabalham substituindo um significante por outro, encobrendo o termo inicial substituído. Temos o seguinte exemplo de metáfora: *Viro uma leoa quando me puxam o tapete*. A metamorfose (do grego *metabole*) significa, por sua vez, as mudanças que ocorrem na estrutura de um corpo, pessoa ou coisa. Trata-se de uma transição que envolve transformação de um estado em outro. Na natureza certos organismos passam por metamorfoses (desenvolvimento indireto), como no

caso das larvas em borboletas, e no caso de anfíbios de girinos em sapos. Já no caso de indivíduos, não há metamorfoses, há o desenvolvimento direto.

Com relação ao conceito de mimese, podemos esclarecer que a produção mimética está relacionada, segundo a Poética de Aristóteles²⁴, à ação trágica, à produção estética, ao mito, à imitação, ao jogo. A experiência mimética remete-se ao universo infantil do jogo da fantasia e da imaginação livre, do faz-de-conta em que se pode entrar e sair com liberdade. No entanto, para a adolescente psicótica essa liberdade é suspensa, onde corre-se o risco de falhar no retorno do si mesmo e de se perder no delírio, diferentemente do simples jogo da fantasia e do faz de conta. Na fantasia há uma operação de atribuição de significados aos objetos e as coisas, se representa papéis e se habita lugares. A brincadeira torna-se um ato mimético. O pensamento mimético (diferente do racional), permite uma outra maneira de entendimento, produzindo outras formas de experiências. No tempo anterior a ciência, em que se produziam os mitos como explicação dos fenômenos, o dom mimético era a base da forma de conhecer o mundo, onde o pensamento mágico, a profecia e fantasia eram a base do conhecimento, sendo gradativamente mutada para a linguagem e o pensamento (lógico) que conhecemos hoje. A atividade mimética é uma forma mediação simbólica, assim como a linguagem falada e escrita, porém não pode ser reduzida a uma atividade de pensamento em que exista a correspondência com a realidade. Passamos por uma mudança em nossa capacidade mimética no momento em que passamos à outros modos de operação da linguagem. Essa mudança pode ser comparada ao momento em que a criança aprende a linguagem falada e escrita. Quando antes disso, ela mimetiza, brincava com o som e a letra. Nesta fase, o corpo inteiro aprende através do gestual, do movimento, do jogo com a musicalidade e com as formas das palavras (aqui as palavras ainda não são signos fixos, instituídos pela cultura, são significantes que se pode explorar ludicamente. Brinca-se com a imagens e com múltiplos sentidos).

Sendo assim, ao analisarmos a experiência mimética de Lia, que, ao dançar, aponta para sua “des-personificação” em serpente, e que tem raiz no lúdico e no artístico (a menina dança e brinca com o corpo e isso abre o caminho para ser uma serpente), exemplifica uma experiência envolvida com o gozo e a faculdade de reconhecer semelhanças entre coisas e objetos, a qual Lia busca elaborar por meio

²⁴ Aristóteles, 1959, p.313.

da linguagem. Neste evento mimético, o corpo que dança é o ato de linguagem que promove a “transformação”, assim como a palavra é ato e precipita também experiências em operações simbólicas. A linguagem não é mero instrumento de elaboração da realidade, mas um campo de complexa e intrincada relação entre sujeito, mundo e experiência. Todas as expressões de Lia podem ser concebidas como linguagem, pensada em sua dimensão simbólica, embora haja falha nesta forma de representação metafórica (ao passo, como vimos, não há o uso da palavra ou gestual como meio substituição da coisa mesma. O gesto é a coisa, dançar sinuosamente precipita o ser serpente).

Esta *mimeses* induz a coisa (insere o sujeito na linguagem e na pergunta sobre a ordem das coisas), estando relacionada com o conhecimento sobre o funcionamento da ordem das coisas. Já que Lia ao inquirir (e suspeitar) sobre a possibilidade de se transformar em serpente ao dançar (ou seja, de poder se transformar em outra coisa além dela mesma), busca saber conhecer as leis que ordenam o mundo e a si.

A experiência mimética como experiência de linguagem, embora se remeta ao infantil, à brincadeira da criança com os objetos e com a própria linguagem ao se dar significação ao mundo, é o modo pelo qual Lia insere-se na cultura humana e produz conhecimento, mesmo que pelas experiências disruptivas corporais, onde testa os próprios limites.

O pensamento mimético na brincadeira do faz-de-conta infantil, remete ao movimento da metáfora, como movimento de fazer e desfazer-se lúdico, no entanto, para Lia, essa experiência é vivida sob ameaça de despersonalização (diferente também de uma metáfora). Deste modo, o lugar da experiência “infantil” de Lia, embora se constitua como experiência lúdica da linguagem, para a adolescente parece corresponder ao lugar onde ela se fixa. A partir da análise dessa e de outras experiências relacionadas à percepção de corpo próprio de Lia nos trazer a referência sobre o campo das identificações e da relação de constituição entre sujeito e imagem que foi apresentada por Lacan²⁵ em seu artigo *O Estádio do Espelho*, escrito em 1949,

²⁵Lacan (1998, p. 99), ao abordar o tema das identificações, tratando das transformações produzidas nos sujeitos ao assumirem uma imagem e da constituição dos sujeitos a partir do campo imaginário, se discute os efeitos formativos que as imagens podem produzir sobre os sujeitos. Lacan irá chamar de “identificação homeomorfa” aquele caso em que a simples visão de um semelhante produz modificações importantes sobre o organismo. Há outros casos, chamados de “identificação heteromórficas”, que fazem relação aos fenômenos miméticos, que para Lacan, colocaria em causa a significação do espaço para o organismo.

já apresentado em capítulo inicial desta dissertação. Sobre o mimetismo, numa passagem Lacan (1988) aborda que:

O problema mais radical do mimetismo é saber se precisamos atribuí-lo a alguma potência formativa do organismo mesmo que nos mostra suas manifestações. Para que isto seja legítimo, seria preciso que pudéssemos conceber por quais circuitos essa força poderia se encontrar em posição de dominar não apenas a forma mesma do corpo mimetizado, mas sua relação com o meio, dentro do qual trata-se de que ou bem se distingue dele, ou bem, pelo contrário, com ele se confunda. (Lacan, 1988, p. 72).

A linguagem do sujeito falante em caso de psicose, embora nos pareça muitas vezes incoerente e desorganizada, trata-se de um processo complexo de elaboração simbólica, guardando semelhanças com os sonhos, na medida em que ambos se tratam de formações do inconsciente com mecanismos próprios.

No discurso delirante, por vezes, as palavras não representam objetos, não remetem ao símbolo de algo, são as coisas mesmas. A palavra não representa simbolicamente uma experiência ou objeto, ela presentifica a experiência. Não existe a barreira simbólica segura que faça a mediação e torne consciente a separação entre palavra e coisa representada. Da mesma forma que representar a cobra ao dançar é tornar-se ela, a escultura de um jacaré não é a sua representa apenas é a própria encarnação da fera, ou seja, uma exterioridade que invoca o medo de devoramento e da perda da integridade corporal. O importante aqui é saber que na experiência singular de Lia, em seu modo singular de subjetivar e se inserir na linguagem (conforme a sua estrutura psicótica), instaura um modo próprio da adolescente se relacionar consigo mesma, com seu corpo e com o meio. Tal como é exposto por Lacan: “A rejeição de um significante primordial em trevas exteriores”, coloca para o sujeito psicótico uma forma singular deste transitar no “mundo exterior” (1988, p. 174). Sobre a rejeição desse significante na história de Lia, iremos tratar no próximo tópico, analisando outras passagens que marcam o encontro com esse tema na teoria lacaniana.

Em outra passagem, desta vez pelo seminário: *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1988), Lacan aborda novamente o tema do mimetismo, indicando que o que estaria em jogo nessas experiências seria o movimento de inscrição do sujeito em um determinado quadro. Não seria, no entanto, um modo de defesa ou adaptação ao meio, mas um processo de inserção. O que estaria na base dessa instituição da forma seria a base do ver, aquilo que Lacan denominou de “empuxo daquele que vê”, algo propriamente anterior ao olhar.

5.5. Corpo e passagem ao ato nas psicoses

Na experiência de Lia, assim como a fala, o corpo é também linguagem, dimensão imaginária do significante que, ancorado à exterioridade, comunica e atua, muitas vezes em forma de sintoma e de passagem ao ato, uma resposta crua ao real pelo real. O real é aqui entendido no sentido lacaniano de algo que escapa de uma significação, de uma apreensão pela via do simbólico. Deste modo, uma resposta do real seria algo que não conexas com uma imagem significativa ou que possa ser interpretado. E se esse real não pode ser falado ou escrito, o corpo é dado como resposta, no enfrentamento desse real, Uma resposta abrupta, crua, sem mediação da fala. O corpo é a linguagem.

A passagem ao ato como uma falta de mediação simbólica e por efeito da *foraclusão* nas psicoses, representa a expulsão de um mal-estar no corpo a partir de atos impulsivos e violentos, flagrando a ruptura entre pensamento e ação, e da barreira entre eu e outro. No caso Lia, a relação conflitante entre mãe e filha provoca estados em que corpo e fala opera a mesma função, a fala é perdida e corpo vira ato, em episódios emblemáticos de surtos psicóticos. Analisando uma das cenas descritas no capítulo anterior, em que a adolescente avança sobre a mãe com sentimentos devastadores, tomada de fúria reage à ameaça advinda do real, reconhecemos aqui um ato não mediado pelo simbólico. A adolescente é tomada de pulsão não contida, ou de um desejo não recalçado de morte e de ruptura, ou de se confrontar com o limite (com a falta), num rompante ela se lança contra a mãe na tentativa de ocupar o próprio lugar de ser desejante e de sustentar o desejo. O corpo é tomado dessa pulsão cega, não dirigida, inconsciente. Lembrando que a briga foi iniciada pelo desejo da adolescente em querer algo que a não queria ou apontava outra coisa.

Os episódios de surto psicóticos (durante conflitos entre Lia e a mãe), narrados no capítulo anterior, representam a tentativa da adolescente de livrar-se do elemento intruso e devorador (da ameaça da boca aberta da mãe-jacaré). Como sabemos desde o início da relação mãe-bebê, a mãe representa esse grande Outro, acolhedor e capaz de satisfazer por completo a pulsão. No entanto, enquanto não houver a separação, não é possível a essa criança se constituir como sujeito desejante, estando submetido ao gozo (por vezes devorador e mortífero) desse Outro. Podemos observar, pela posição de Lia, que esta separação não foi estabelecida, caracterizando um laço entre mãe e filha bastante conflituoso e dependente.

A passagem ao ato confere à Lia o vislumbre da separação por vias abruptas entre mãe-filha. Além disso, a luta expõe a disputa pelo amor do pai ausente ou, quem sabe, quebrar com a suposta proibição imposta pela mãe em vê-lo. Os embates corporais, as explosões de cólera da adolescente revelam uma libido que esbanja, extrapola e se derrama, o corpo é puro gozo (sem limite), pulsão de morte, em confronto com o real. Este aspecto da experiência que se encontra ao nível do sujeito do inconsciente que não se pode representar totalmente em imagens ou palavras (ou seja, existe um aspecto do real da experiência que fica fora do âmbito da representação através do simbólico e do imaginário).

Com uma passagem complicada por esses estágios iniciais de constituição de sujeito, torna Lia um sujeito vulnerável a desenvolver uma estrutura psicótica, tal como analisamos. Um dos efeitos desse comprometimento do circuito de identificações falta de localização centrada da libido no corpo faz dele algo percebido como fragmentado ou sob a ameaça constante de desintegração pela presença de uma ameaça. A percepção que Lia tem do próprio corpo é imprecisa, faltando-lhe imprimir-lhe uma imagem de corpo unificado, como visto no desenho elaborado em sessão²⁶.

São frequentes os incômodos corporais que causam em Lia muita estranheza. Estranhamentos comuns em quadros de psicoses, quando ocorrem alterações perceptivas e sensoriais ligadas aos corporais. A adolescente relata experiências em que percebe como se objetos estivessem sendo empurrados contra o seu corpo ou como se tivesse a sensação de movimentos estranhos no interior do corpo. Estas e outras narrativas em que Lia depara-se vomitando sangue ou tendo sensações de objetos estranhos nos olhos ou empurrados contra o ventre, ilustram essas intrusões: “sinto uma facada empunhada de fora contra o próprio ventre”, diz ela. Há, ainda, no entremeio de suas falas e incômodos a tentativa de simbolizar as mudanças corporais próprias da adolescência, como as cólicas menstruais que para Lia não seria tão fácil precisar, sendo apontadas como elementos pontiagudos contra o próprio ventre. Ou seja, as experiências de vida ligadas ao corpo, que Lia não simboliza, retornam do real como ameaças à sua integridade ou como sensação de morte.

A libido, encarregada desse corpo erógeno de Lia e de manter a unidade corporal, fica muitas vezes localizada fora do corpo, ancorando-a na figura de

²⁶Figura 11: “Garota *Tumblr* de boné” (figura descrita no capítulo V).

perseguidor ou qualquer outra ameaça externa. A ausência da inscrição de um terceiro na relação eu e Outro materno, como já abordamos, faz Lia sentir-se sempre perseguida ou próxima demais das imagens delirantes. Isto é explicitado em experiências e falas como: “tenho medo do jacaré de brinquedo que morde de verdade”, ou “posso metamorfosear-se uma cobra ao dançar como uma”, ou “alguém quer lhe matar”, ou “tem um policial que a qualquer momento pode adentrar ao consultório”, ou “posso comparecer viva ao meu próprio enterro”, ou “dei a luz a um bebê de verdade, como meu pai”, “fui jogada na lata de lixo ainda bebê”. Enfim, através desses exemplos, podemos notar que a libido está solta, não se reúne num centro de modo a tornar esse corpo organizado e interiorizado. A libido é derramada para fora do corpo, impedindo a sua localização (noção de si) e a organização das sensações e percepções corporais.

Notamos que essas elaborações delirantes se passam como defesas contra o próprio pavor da desintegração corporal ou como tentativas de laço de sentido com o outro e a realidade, construídas pela narrativa. O Outro sempre percebido no lugar da ameaça externa no delírio de Lia, no retorno do real, nos dão a ver a falha dos seus recursos de simbolização. Como vimos, por conta de uma não separação entre sujeito e Outro, ou por não haver barreira da função paterna, onde o próprio sujeito se percebe desejante e faltante. Percebemos que no delírio de Lia algo dessa experiência é de algum modo simbolizado e a seu jeito. Diante da falha em seus recursos Lia precisa inventar novas formas de significar o mundo, localizar seu desejo, reconhecer a própria libido como experiência de unidade corporal e inserir-se no laço social.

CAPÍTULO VI

A INCLUSÃO ESCOLAR DO SUJEITO PSICÓTICO

A pergunta que precisamos nos formular, para orientar nossas prescrições neste campo, é a seguinte: em que posição ficará a criança psicótica ou autista perante o discurso, se ela for incluída numa escola com tal ou qual característica?

Alfredo Jerusalinsky

Com nossa pesquisa nas escolas pudemos observar que o adolescente de modo geral busca integrar-se no campo social e simbólico através de seus próprios recursos de linguagem, elaborando para si sentidos, identificações e significantes que o permite se inserir nas práticas subjetivas e intersubjetivas no campo dos laços sociais. O desejo subjaz em todo movimento de aproximação com o outro e com o ato de aprender, presente também no laço transferencial. E embora haja uma falta com relação à operação simbólica (permitindo-lhe metaforizar, significar e legislar sobre a vida), para o sujeito cuja estrutura psíquica corresponda a psicótica, este cria outros mecanismos que funcionam como suplência à falta do significante (Nome-do-Pai) ordenador do mundo e legislador de suas escolhas, tal como nos aponta o saber psicanalítico.

Ao envolver o tema, este capítulo, da relação entre sujeito psicótico e sua escolarização é necessário se mencionar o contexto envolvido no processo de inclusão, implicando isso em breves referências em torno do lugar da escola e as práticas inclusivas no Brasil hoje.

Para tratarmos sobre as condições para a inclusão escolar do sujeito psicótico, tomando como princípios o desejo e a linguagem como fundamentos do ato educativo, desenvolveremos neste capítulo três pontos principais. O primeiro (6.1) apresentamos uma breve contextualização sobre a inclusão escolar do sujeito psicótico no Brasil; em seguida (6.2), destacamos um estudo de caso escolar, o caso Lia, que nos permite entender alguns dos entraves e possibilidades para a escolarização do adolescente psicótico; em um terceiro ponto (6.3), trataremos do projeto de uma escola inclusiva, descrevemos os caminhos a serem construídos para a essa escolarização, sem deixar de lado, portanto, os impasses para este acontecimento.

Percorrendo o trabalho de psicanalistas brasileiros que atuam a partir do nosso cenário educacional, alinhamos esta parte da pesquisa com as principais contribuições da psicanálise à educação para a inclusão da adolescente psicótica em questão. Ressaltamos as referências Kupfer (1992,1997,2000,2010,2017), Lajonquière (2010), Patto (2015) e Jerusalinsky (1997), que tanto nos auxiliam a tecer o estudo de caso dentro de uma das escolas que acompanhamos, como também nos suscitam questões fundamentais relativas ao processo de escolarização do sujeito psicótico no atual sistema político de ensino, nos ajudando a pensar nas vias possíveis de sua realização.

6.1 Breve contextualização sobre a inclusão escolar do sujeito psicótico no Brasil

Ao considerarmos uma breve contextualização sobre a inclusão escolar da criança e do adolescente psicótico, podemos dizer que a garantia ao direito à educação para todos passou a ser estabelecido mundialmente desde a elaboração da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)²⁷ No Brasil, inspirados neste documento, houve investimento, desde a LBI (Lei Brasileira de Inclusão) em políticas públicas para sustentar a garantia de escolarização de alunos com necessidades especiais em classes regulares, público este significativamente crescente nas estatísticas, segundo os últimos censos escolares (Ministério da Educação, 2020).

Dando destaque a inclusão dos alunos psicóticos seria muito difícil precisá-lo quantitativamente a partir do Censo Escolar, ao meu ver por dois importantes motivos: o primeiro por serem esses sujeitos equivocadamente enquadrados em outros diagnósticos, ora como alunos autistas (com transtornos do espectro autista), ora com outros quadros como o de condutas típicas (síndromes ou transtornos de comportamento) ou mesmo de deficiência intelectual, escapando desta forma do seu verdadeiro quadro clínico ou condição psíquica específica. Os diagnósticos dos transtornos mentais, seguem as classificações dos manuais diagnósticos americanos, estando sob a orientação da OMS (OPAS-BRASIL, 2020B). No entanto, os manuais adotados atualmente (DSM-V e CID-10) não diferenciam as psicoses

²⁷ Documento-síntese da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, na Espanha.

infantis dos autismos, contribuindo desta forma, para a confusão diagnóstica (já que muitos sintomas se assemelham em diferentes quadros).

A atual classificação dos transtornos mentais infantis (e a não diferenciação entre autismo e psicose infantil) dentro desses manuais tem como consequência para a educação especial a exclusão do sujeito psicótico do conjunto de pessoas que fazem parte do público alvo da educação especial. Esse público hoje restringe-se às deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, Transtorno do Espectro Autista (antigo TGD) e às altas habilidades e superdotação.

Desta forma, se encontra hoje o adolescente psicótico, apartado de um atendimento educacional especializado (AEE), recebendo somente o amparo legal da garantia de frequentar o ensino regular, estando sob a atenção apenas do professor de classe, com pouca ou nenhuma especialização ou conhecimento para um atendimento especial aquele aluno. A desconsideração de que esse público escolar necessita igualmente de adequações educacionais em diversos âmbitos para a sua escolarização, desde o currículo, a avaliação, as técnicas e metodologias empregadas, até à sua socialização ao ambiente escolar, tem agravado ainda mais a não inclusão desse sujeito psicótico. Além do fato de se reforçar ainda mais o estigma diante da loucura e dos transtornos mentais entre os adolescentes.

Se tratando das leis de inclusão no Brasil que garantam o atendimento educacional especializado à esse sujeito psicótico, pouco se tem caminhado nesta direção. Os textos das leis enfocam apenas o atendimento especializado para alunos público alvo da educação especial (com deficiências, superdotação e transtorno global do desenvolvimento e não da psicose propriamente dita).

Quanto à escolarização do adolescente psicótico ouvimos queixas constante dos educadores com relação às dificuldades com ao ensino-aprendizagem, além das questões que envolvem à integração social e a cidadania. O que nos leva a crer que as leis de inclusão e as práticas inclusivas escolares como se tem aplicado, não tem de fato garantido a inclusão social desse público.

No bojo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), encontramos questões relacionadas à integração social das pessoas com necessidades especiais na escola, no mundo do trabalho e a inclusão em classes de ensino regular. No entanto, existe um discurso que circula entre os professores de que esses sujeitos deveriam frequentar escolas especializadas ou classes segregadas em escolas comuns, já que não conseguem ser incluídos ou aprender de

modo produtivo ou adequado às classes regulares. Trata-se de um ponto muito polêmico a ser debatido e aprofundado, ou seja, deve ou não a escolarização do sujeito psicótico acontecer dentro do padrão existente dentro do ensino regular.

Ainda com relação as pesquisas acadêmicas na área da educação de psicóticos, o tema é pouco explorado, segundo o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pouca realização também se nota com relação à um levantamento fidedigno de aspectos importantes dessa realidade, como o número de adolescentes psicóticos que frequentam hoje o ensino regular e que enfrentam inúmeras barreiras que, para além de serem apenas identificadas, precisam ser superadas. Daí a relevância de pesquisas como esta apresentada, assim como a necessidade de continuidade do debate acerca deste tema.

Dentro de uma perspectiva sócio-política outro fator que prepondera nos discursos da escolarização de sujeitos “anormais”, é a política da medicalização. Hoje existe o uso desenfreado, e por vezes sem o devido acompanhamento psicológico, entre os adolescentes. A lógica da medicalização é tomada como medida de ajustamento do sujeito desviante, e como apaziguamento afetivo e correção do seu comportamento “desajustado”; ocorrendo sob pretexto de uma melhor adaptação às expectativas do meio social e escolar.

Adolescentes psicóticos estão ainda às margens da inclusão possível que se almeja. Casos como da adolescente que iremos destacar a seguir levantam questionamentos sobre quais as causas, que entremeadas ao contexto sócio-histórico e discursos ideológicos, sustentam o seu fracasso escolar. Em nossa pesquisa nos deparamos com o texto de M. Helena Patto, onde a autora avalia os motivos subjacentes a esse fracasso escolar que é produzido no interior das relações cotidianas escolares:

“No período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural” (Patto, 2015, p. 159)

Ao tratar sobre “*A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*”, Patto (*op cit*) nos propõem a desconstruir os equívocos e preconceitos,

legitimados pelo discurso ideológico ainda vigente, sobre o motivo dos fracassos dentro do processo educativo, onde se culpabiliza o sujeito e a sua história de vida. Refere-se ao tema como um fenômeno resultante de uma construção histórica e social. Esta autora conclui que a maioria das crianças não é fracassada escolar porque tem algum “problema” ou “psicopatologia”, ou porque sofre de carência cultural, embora é comum a circulação desse discurso no interior da escola, em que se aponta somente para as vulnerabilidades do aluno (se se levar em conta os reflexos negativos sobre a sua subjetividade). Ao contrário disso, elas fracassam pelo modo como a escola as aborda, as classifica, nega, ressaltando suas inabilidades ou as marginaliza ao desconsiderar seu modo singular de linguagem e de inserir-se na ordem simbólica do mundo.

Nota-se que os caminhos possíveis para a inclusão hoje, levando em conta o sistema educacional, requerem mudanças de paradigmas, sobretudo na direção de se tomar a escola como instância de organização psíquica para o sujeito psicótico.

É de suma importância considerar que políticas de inclusão respondem em parte pela garantia do direito à inclusão escolar no ensino regular, mas a garantia desse fato depende dos acontecimentos inclusivos no interior do laço social. Os desafios para a inclusão estão de fato para além do estabelecimento de leis. Para Maud Mannoni (1971), no lugar de perguntarmos sobre o “como incluir”, deveríamos perguntar “para que” incluir. Essa mudança de perspectiva permite ao educador encontrar dentro de sua realidade cotidiana escolar os caminhos possíveis para a inclusão do sujeito psicótico, na medida em que a escola se consolida enquanto uma instância simbólica, uma organização simbólica que permite o estabelecimento do laço social. Para Kupfer (2001, p.90):

“(...) preconizar a ida à escola é mais do que um mandamento político, que reza sobre os direitos do cidadão (...) ir à escola, para a criança psicótica, tem um valor terapêutico. Ou seja, a escola pode contribuir para retomada ou a recomendação da estrutura perdida do sujeito. Este alvo, que não consta da política inclusiva, é o diferencial presente no eixo da inclusão proposto pela educação terapêutica”.

Ao traçar uma retrospectiva histórica sobre a escolarização de crianças psicóticas, Kupfer & Petri (2000) no artigo: “Por que ensinar a quem não aprende?”

nos traz os fundamentos de uma nova proposta inclusiva para a educação de sujeitos psicóticos. Em suas pesquisas descobre que no século passado existia uma prática que ela chama de “Psiquiatria Educativa”, que propunha o adestramento como cura educativa. Na tentativa de reverter essa lógica, hoje a psicanalista (Kupfer, 1997) propõe o que ela chama de Educação Terapêutica, que contraria à ideia de adestramento, contempla o sujeito singular. Nos chama ainda a atenção de que aquela velha proposta ainda vigora hoje com outras roupagens, através de métodos educativos comportamentais com crianças autistas e psicóticas absorvidos dentro das escolas.

Outro ponto destacado (Kupfer & Petri, 2000), menciona o surgimento da educação especial em detrimento de uma construção histórica e ideológica acerca das diferenças individuais. Essa educação especial engendra a criança especial, algo já caracterizado como excluído e que precisa ser incluído. Deste modo, a escola em sua condição segregadora (e classificatória) tem muita dificuldade de reabsorver aquilo que ela mesmo exclui em sua origem.

Deste modo, as políticas de inclusão envolvidas nessa tarefa de tornar a escola inclusiva, exigem um movimento de reversão das práticas discriminatórias no interior da própria escola. “Assim, a reabsorção do que ela não é ameaça a sua consolidação como instituição. Reabsorver o que ela mesmo criou como não-escolar é, inicialmente para ela, um contrassenso” (Kupfer & Petri, 2000, p.112). Isto é, a inclusão requer uma nova formulação ideológica, social e escolar.

A reforma da escola é político-ideológica, segundo Kupfer & Petri (2000), para se incluir os excluídos. Desta forma, o que caracterizaria incluir adolescentes psicóticos é criar espaços de acolhimento onde eles podem conviver e serem ouvidos, inseridos numa proposta educativa terapêutica. Tornar isso possível significa, num primeiro momento, identificar (nos esclarecer) sobre os impedimentos (estruturais e ambientais) que levam o sujeito psicótico não realizar laço social, e assim criarmos espaços para que essa estruturação psíquica se torne possível, a partir do cotidiano escolar, produzindo-se suplências desse laço, que lhe permitam o aprendizado (pela operação no campo da linguagem) na medida do que for cabível aquele sujeito.

E se diante de todo esforço para essa inclusão algo ainda permanece precário, mesmo assim é direito e necessidade de todo sujeito estar em relação. Mesmo a escola estamos aquém das necessidades do sujeito psicótico, ainda assim, a educação se coloca como terapêutica, conforme apresenta Kupfer (2000, p.272-277)

quando diz que a inclusão produz efeitos terapêuticos para o sujeito, cuja os obstáculos subjetivos conseguem ser transpostos com a ajuda das vivências ocorridas dentro de um pátio escolar.

6.2 Um estudo de caso escolar

Ao se considerar o sujeito dentro de um estudo de caso escolar é necessário se levar em conta dois pontos indissociáveis: por um lado, as questões da ordem de sua constituição psíquica, sua subjetividade ou modo de operar no mundo, e por outro, o contexto escolar e suas complexidades onde o sujeito se insere. Esses dois pontos se interligam na ideia de que a escola para Lia funciona como uma suplência para sua carência de significante simbólico ordenador da realidade, opera como um representante do campo do Outro, campo da lei simbólica que cria uma ordem e significação para o mundo, aquilo que pode vir suplantar uma falta subjetiva. Dito isso, pretende-se entender esses entrelaçamentos e as principais dificuldades que os adolescentes psicóticos enfrentam diante do processo de sua escolarização, assim como as possibilidades para o sujeito durante esse acontecimento a partir das contribuições do saber psicanalítico.

6.2.1 O contexto escolar e a inserção de Lia

O contexto escolar como o lugar onde ocorrem as operações intersubjetivas constitui por isso o campo de possibilidades para construção do laço social e da inclusão. E é partindo desse enfoque que iremos acompanhar Lia em sua jornada escolar. A escola onde Lia se insere é uma escola localizada num bairro populoso da cidade de Nova Friburgo, acolhendo em torno de 500 alunos. As classes são numerosas e há outros alunos incluídos com diferentes deficiências (entre eles autistas, surdos, deficientes intelectuais, visuais e físicos). E com o quadro de psicose infantil (diagnóstico em comorbidade ao de deficiência intelectual) somente a adolescente.

A chegada de Lia no ensino regular, como aluna com necessidades educacionais especiais, ocorre em consonância com a Lei n. 7.853\89 que estabelece “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. No entanto, Lia é incluída não como pessoa com transtorno mental (no caso com psicose), mas como deficiente intelectual, já que as

leis brasileiras não falam de inclusão de sujeito psicótico, só falam da inclusão de autistas baseado nos manuais diagnósticos. (Existe no interior da psicanálise uma discussão sobre a diferença estrutural entre sujeitos psicóticos e autistas). Atualmente os manuais diagnósticos DSM-5 fala do TEA (transtorno do espectro autista, excluindo a denominação de psicose infantil. No CID-10 (1993), o autismo está incluído na categoria “Transtornos invasivos do Desenvolvimento”, e nesta classificação está incluído a categoria de psicose infantil. Em ambos os documentos não há um diagnóstico diferencial entre autismo e psicose, e os psicanalistas continuam a utilizar os dois diagnósticos, e de um modo ainda não totalmente consensual, como duas estruturas distintas.

O processo de inclusão envolve o de pertencimento ao seu grupo escolar, isto é, envolve o ato de vinculando-se à rede de identificações e de enlace com o outro através da linguagem. O espaço de reconhecimento cria referências identificatórias para a adolescente que passa a se ver e a situar-se perante a um outro. Ser acolhida ao grupo de adolescentes em sua escola é um dos principais desafios para Lia (já que a adolescente não consegue corresponder de acordo com determinada ordem de comunicação e regras sociais) e que, portanto, exige a intervenção de educadores adultos. Estes investem nesta causa em diferentes momentos, mas a quebra de paradigmas existentes que separam os sujeitos ditos “normais” e os “loucos” ainda persistem naquele espaço de convivência. Vigora ainda uma atmosfera, no ambiente escolar, de estranhamento com relação a essa “maluca”, e a atitude de rechaça-la ou afastá-la do convívio em grupo é presente. A resignificação em torno de quem é esse sujeito psicótico e a quebra de paradigmas, que o impedem no entrosamento social, requer ainda muito tempo de diálogo e outras vias de trabalho no estabelecimento dessas mudanças de visão e de discursos em torno dessa alteridade do “outro” para a sua aceitação. Desta forma, podemos notar uma espécie de *forclusão* do sujeito psicótico dentro da própria ordem escolar, em que lhe é negado a entrada (não só por sua condição subjetiva, mas pelo próprio contexto discursivo) nas redes de interações sociais. E é justamente neste ponto que a psicanálise vem contribuir com seus esclarecimentos e a com a promoção dos espaços de diálogo entre educadores, gestores e educandos, tendo em vista a desconstrução dos discursos em que se marginaliza o sujeito psicótico. Sobretudo ao compreendê-lo como um ser de linguagem e como uma alteridade instituidora de inúmeras formas de se fazer sujeito

e inserir-se no laço social, a partir de seu próprio modo de vida, é quando o saber da psicanálise mais intervém no campo educacional.

A entrada da psicanálise nas escolas tem como proposta de construção de espaços de diálogos e escuta para os educadores e educandos acerca de seus questionamentos acerca da lida com sujeitos psicóticos. Contribuindo assim para a “desmarginalização” da loucura no ambiente escolar. Na esteira dessas contribuições da psicanálise está o esclarecimento sobre a maneira singular de aprendizado do sujeito psicótico. Jerusalinsky (1997, p.84).

6.2.2 Lia e sua condição psíquica diante do aprender

Alfredo Jerusalinky (*op cit*, p. 72-95) em seu artigo sobre a escolarização do sujeito psicótico, já nos apresenta a diferença entre aprendizagem e cognição. Esse esclarecimento da psicanálise nos possibilita compreender que Lia tem dificuldade de aprender não por não ser inteligente, mas por ter dificuldade de simbolização. Muitos de suas construções imaginativas (delírios e fantasias), demonstram já uma riqueza de associações mentais. Desta forma, a curiosidade e o desejo em conhecer podem ser evocados em certa medida nesses sujeitos (onde a pulsão possa se mover em direção à busca objeto faltoso, despertado pela curiosidade). O que falha no sujeito psicótico (por falta de uma inscrição primordial) é a relação simbólica, não há transformações simbólicas (de substituição de um significante por outro) na relação com os objetos, em que estes são eles mesmos e se referem a um real. Para Jerusalinsky, embora este sujeito não tenha em sua constituição a curiosidade instaurada, é possível promovê-la de algum modo, despertando o seu desejo de aprender. No entanto é preciso que o educador leve em conta essa sua condição psíquica:

“É possível constituir formas de promover curiosidades parciais, fragmentárias, que permitam a essa criança assim constituída como sujeito, falida na sua constituição simbólica, que ela possa aprender algumas coisas se bem que esses conhecimentos não possam ser generalizados e tenham um uso de uma extensão mais curta? Sim, isso sim. Mas é evidente que um professor que não esteja em condições especializadas de trabalhar de um modo um pouco diferente, no sentido de que leve em conta que essa criança

não está nessa posição de curiosidade como todas as outras, vai fracassar” (Jerusalinky, 1997, p.86)

Ao se tratar de aspectos da condição subjetiva da adolescente, alguns elementos estão na base de sua organização psíquica, que por sua vez, correspondem à base de sua estabilização para que um certo modo de escolarização se torne possível. Entre esses elementos estão o modo de operação simbólica e de laço social.

Mesmo através do modo delirante como vivencia a realidade psíquica, Lia, que rompe com a ordem do mundo, é capaz de aprender e construir sentidos, suturando assim o rasgo entre o seu eu e mundo, restaurando o laço com o real. Participando da ordem do mundo, ela exerce o ser sujeito de linguagem. Daí os grandes desafios que requerem sua inserção em ambientes de disseminação da cultura, do conhecimento, da comunicação e linguagem, como a escola. A escola, como um desses espaços, cria para Lia a condição de possibilidade de laço social e de posicionamento enquanto sujeito de desejo, de linguagem e aprendizagem. Através da ação criativa da linguagem, se é possível contornar um real e a circunstância que envolve o sujeito, que pode aprender a dizê-lo, nomear e então situar-se.

A Psicanálise deixa claro que a função fundante da estruturação dos sujeitos, no caso, de Lia, é marcada pela presença (simbólica) do pai e da mãe, inscrevendo-se como subjetividade ou marca da estrutura psíquica (inconsciente). No entanto, a escola, como defendemos, pode funcionar como um mecanismo cultural que potencialmente pode tamponar em alguma medida a falta desse registro simbólico do Outro, portanto da lei que castra e instaura a condição de possibilidade do sujeito Lia.

Verificamos no caso de Lia que os significantes para que ocorram o desejo de aprender foram estruturados de modo precário desde a infância, inibindo o investimento da sua libido nesta direção. Ou de maneira paradoxal, um desejo de não saber impera inconscientemente conduzindo suas respostas no mundo; tal como sua indolência e recusa ao ato de aprender ou inserir-se no ato de aprender (e na cultura). A partir da reconstrução de sua história de vida, reconhecemos que um saber desde quando era bebê lhe fora abstraído, como o fato de não saber ao certo o motivo de ter sido abandonada pela mãe aos cuidados de terceiros, assim como não saber o porquê e em quais condições foi adotada. Isto é, um saber sobre si lhe foi negado (interrompido), sobre a origem de seu abandono e as condições de sua adoção; ou

apenas se deseja evitar o sofrimento de saber-se, permanecendo na condição de alienação subjetiva.

Sobre este ponto a psicanálise nos diz que um saber sobre si é condição necessária para um saber sobre o mundo. Então, um não desejar saber sobre o mundo pode representar à sua maneira de rejeitar a sua história de vida, a problemática envolvida na sua filiação e adoção. E desta forma, o que não é dito, ou que não é elaborado em palavras exerce um efeito inibidor, ou um obstáculo na apropriação e ampliação da função simbólica; com consequências para a aprendizagem (MOLINA, 2001). As condições de seu abandono e adoção geram significantes que podem interferir na sua dificuldade de aprendizagem ou desinteresse em aprender, colocando-se à margem do mundo simbólico da cultura e do sujeito letrado.

Há, portanto, uma defasagem no seu processo de aprendizagem, como se ainda estivesse numa etapa infantil, na medida que que Lia resiste a aprender. Saber significaria enfrentar o real, a dor e o sofrimento diante do seu drama de vida. Se independizar tornaria Lia madura e responsável por escolhas, no entanto, não poderia mudar o seu destino de antes, quando ainda criança. Ela fixou-se numa época em que o prazer suplantava a dor, a infância em que era acolhida por um pai querido e uma mãe bondosa. Quem disso quer apartar-se, encarar a separação, o sentimento de abandono, ou responsabilizar-se pelas escolhas, na medida em que se coloca sujeito do próprio desejo? O saber proporciona ao sujeito muitas escolhas e a escola vai ao encontro disso ao consistir-se como espaço para a aprendizagem, a linguagem e o laço social.

Lia sempre reclama dos colegas que não querem ser seus amigos ou da professora que é ruim, lhe xinga e até lhe bate. Diz que as professoras não gostam dela. Nesta fala evidencia-se o desejo da adolescente estabelecer laço e vincular-se afetivamente com o outro. Há também o desejo de reconhecimento como sujeito. Pequenos entraves, como este no âmbito dos relacionamentos, e rupturas, por um sentimento de não pertencimento, permitem Lia a situar-se diante de um Outro e colocando-lhe diante da realidade de uma ordem simbólica a qual convoca o seu desejo em pertencer. Sem falar das exigências do âmbito do aprendizado. A partir de sua história inicial de vida, em que os significantes de aconchego e proteção estiveram escassos, entendemos que essas experiências de desamparo e de desprezo com relação ao outro são vividos por Lia de maneira intensificada, sendo

projetados afetos contraditórios (amor e ódio) eventualmente em forma de delírios persecutórios, rompendo laços com o real.

6.2.3 A escola para Lia como suplência do grande Outro

A escola para Lia funciona como uma forma de suplência nas representações do Outro, diante da falta do significante simbólico da lei, que ordena o mundo e permite sua inserção como sujeito falante. A escola transmite um saber simbólico. O mundo é feito de regras, leis, que precisam ser subjetivadas para que possamos criar laços de pertencimento e identidade. Como instituição fruto da cultura, a escola promove uma dada leitura do mundo realizada por um Outro, inserindo o sujeito na ordem da linguagem a partir de suas interações. Fazer laço (adaptar-se à essa ordem) é para a adolescente um enorme desafio, pois exige inscrição subjetiva de leis que permitem sua comunicação com o outro. A escola como esse lugar de disseminação da cultura do mundo exerce um efeito significativo sobre a subjetividade dos adolescentes.

O ambiente escolar como lugar das interações sociais pode oferecer à Lia possibilidades de inscrição nessa ordem simbólica enquanto sujeito de linguagem. É no espaço do convívio que Lia pode aprender a dar sentido ao mundo através da relação com os outros. Pode aprender a localizar a libido no corpo (dentro de relações especulares e identificatórias) e situar-se num lugar de fala, do desejo, portanto, constituir-se como sujeito. Incluir a adolescente significa se criar condições para vínculos identificatórios e de reconhecimento dentro de seu grupo etário. Além da demanda de criarem nossas formas de simbolizar, metaforizar as experiências, dimensão onde são faltosos. É necessário, portanto, numa escola onde haja psicólogos, que haja profissionais e educadores que atentem para essa demanda. Para Jerusalinky (1997, p. 91), seria alguém capaz de “interpretar essa fragmentação de sua simbolização e ajudá-lo a constituir novas metáforas ali onde as suas próprias não alcançam”.

A posição Lia perante as normas e leis e ao outro encontra-se em defasagem. Essa inscrição subjetiva na ordem simbólica do mundo depende do modo como a função simbólica do pai, foi inscrita (ou não) na vida do sujeito. A lei do pai é a lei da interdição, da castração que barra o sujeito e lhe imprime a falta (e a lei do desejo). Essa lei é simbólica e organiza a vida do sujeito dentro do laço social, já que coloca a palavra (a linguagem) ordenadora que controla o impulso (as pulsões) e o gozo

desenfreado. A subjetivação dessa lei simbólica, por meio de outros meios, permite então que o sujeito se enlace à rede de significações da cultura, e trace um rumo e se oriente no mundo.

E embora a sua condição psíquica de *forclusão* desse significante primordial pode continuar faltante, o contato com o mundo significante que possa funcionar como pai (como lei), é cabível. Jerusalinsky (1997, p.90), descreve essa experiência para o sujeito psicótico: “como uma janela de luz aberta nessas trevas exteriores em que foi lançado aquele significante primordial que fora rechaçado”.

Um aspecto que podemos destacar sobre a “desobediência de Lia” com relação ao campo social, esta está associada à sua desorientação. Na falta dessas chaves de significação e de uma percepção plena de si, Lia desloca essa orientação ao outro, como seu guia. É necessário, para o enlace à cultura, que o sujeito apreenda a se conduzir dentro das normas da convivência social. O estabelecimento do laço social requer essa internalização das regras de convívio; neste sentido é a escola criadora de possibilidades desse enlaçamento do sujeito ao mundo da cultura.

6.3. Projeto e princípios para uma escola inclusiva para o sujeito psicótico

Para que a escola se torne um lugar inclusivo é necessário que ela possibilite ao sujeito experiências de subjetivação e intersubjetivas. Para que isso ocorra, antes de tudo, é necessário que o sistema escola reveja seu próprio discurso hegemônico e ideologias equivocadas sobre a questão da inclusão. Lajonquière (2010) critica esse tipo de discurso pedagógico baseado no tecnicismo e ideologismos, por serem desprovidos de efeitos positivos sobre a subjetividade. Se pensar numa escola inclusiva para o sujeito psicótico é sobretudo concebê-la para além do lugar unicamente de transmissora de um saber já instituído, mas recriá-la como lugar de experiências subjetivantes, que possam convocar a presença subjetiva da adolescente, dentro desse cotidiano.

Para Lajonquière (2010) o desejo é o que move todo ato educativo, desde os primeiros momentos da criança, o desejo da mãe e a operação da metáfora paterna são a causa inaugural de uma primeira transmissão (educação), responsável, portanto, pelos fundamentos da vida psíquica do sujeito. E algo disso (desse princípio primeiro de transmissão simbólica) se repete em todo ato de aprender e ensinar durante a vida do sujeito. Ou seja, durante as práticas educativas de transmissão algo dessa experiência fundante se apresenta, deixando marcas subjetivas. É evidente

que experiências traumáticas e de não inscrições são acontecimentos recorrentes durante um processo de escolarização, sobretudo quando a escola, enquanto instituição, vincula-se às lógicas tecnicistas e “psicopedagógicas”, engessando com isso suas práticas educativas e visão sobre os sujeitos singulares e seus modos de aprendizagem.

Aprender de modo que esta experiência seja de fato subjetivantes significa colocar em jogo marcas simbólicas, significantes que despertem o seu desejo de desejar aprender e enlaçar-se ao acontecimento.

E nesse jogo, o educador é quem possibilita a adolescente entrar no campo da linguagem. Dentro da relação transferencial entre professor e aluno, o modo como o educador se posiciona frente à sua castração permite ao adolescente balizar-se frente as próprias barreiras subjetivas, encontrando limites para o escoamento libidinal.

O lugar do educador é fundamental dentro da relação em que se promovem essas experiências de subjetivação e inscrição simbólica. Ao passo que o excesso de proibições pode manter o distanciamento da adolescente com seu próprio desejo, tomando como única referência a posição de alienação ao desejo do Outro; ou ainda, rejeitar de vez à castração. É importante que o educador por vezes abdique da sua posição de mestre, no discurso daquele que “tudo sabe” (própria no ato educativo), pois, como afirma Lajonquière (2010, p. 152), “para uma criança vir a ter a cabeça no lugar o adulto tem que estar disposto, vez ou outra, perder a sua, uma vez que a educação sempre cobra seu preço”.

Ao discutirmos os impasses e possibilidades da inclusão do sujeito psicótico, partimos do pressuposto que é necessário uma compreensão estrutural da psicose. Isto significa compreender a condição subjetiva deste sujeito, seu modo de vincular-se e perceber-se pertencendo de algum modo ao mundo ordenado da cultura e pela linguagem. Isto também estabelece a possibilidade de aprendizagem desta adolescente psicótica, através da possibilidade de produzir outras metáforas não paternas. As condições deste sujeito de produzir essas metáforas apontarão para os limites e possibilidades para aprender, conforme indica Schorn (2006) em seus estudos sobre a escolarização de crianças psicóticas e autistas.

As mudanças estruturais na educação requerem uma reorganização do trabalho pedagógico cotidiano, do currículo, do planejamento das atividades e da avaliação, incluindo, o ponto talvez mais importante, o espaço de voz do educador. O professor tem uma função crucial no processo de enlace do adolescente psicótico,

muito além da mera função pedagógica de transmissão. As transferências estabelecidas nesse espaço de relação são muito desejadas e “terapêuticas” (Kupfer, 1997), possibilitando, em alguns casos, a retomada da estruturação psíquica interrompida, dependendo do papel que esse educador desempenha na relação. Inclusão inclui, portanto, o laço transferencial entre professor-aluno.

Para haver uma educação inclusiva, portanto, é necessário se adotar uma posição de aceitação da alteridade e da singularidade do sujeito. Além disso, na contramão dos ditames desenfreios da pedagogia hegemônica que “tudo sabe”, é preciso assumir a posição de subversiva encontrada na Psicanálise. Que ao admitir o sujeito do inconsciente (para além do cognoscente), reconhecer as diferenças e condições constitutivas em cada singularidade, subverte a ciência do sujeito. A educação assim inspirada é capaz de instaurar assim uma prática da singularidade, onde os sujeitos, como Lia, possam encontrar lugar de enunciação no campo do desejo, da linguagem e dos discursos.

Para Kupfer (2013), “a tarefa é infinita da escola”, “impossível” da educação, corresponde à atitude de não segregar, tarefa intrínseca às próprias relações humanas, complexas e paradoxais, que veem no outro diferente um estranho e ao mesmo tempo familiar (*unheimlich*)²⁸.

Kupfer (1997) apresenta como proposta para a inclusão do sujeito psicótico uma “Educação Terapêutica” que consiste numa ampliação das possibilidades de enlace social e de melhora na posição do sujeito diante do Outro social. É evidente que o acompanhamento clínico (psicanalítico) deste adolescente que acontece fora do ambiente escolar, e que se distingue enormemente de uma proposta educacional, caminha junto à tarefa de realização da inclusão escolar, dando suporte ao sujeito. Isto é, o trabalho analítico pode restabelecer algo da organização psíquica e do laço social e a escola os amplia e fortalece. A aposta em se assegurar o lugar social no ambiente escolar e seu lugar de enunciação do desejo é o que torna possível a sua inclusão como sujeito. A inclusão é terapêutica, Kupfer (2017, p.19) já que todo construção do laço social é uma forma de estabilização das psicoses; assim como, o convívio no ambiente escolar pode ser terapêutico.

²⁸Freud (1919) escreve sobre o conceito de “estranho” (*unheimlich*), verificando que o termo alemão pode ser traduzido como familiar, comportando duas ideias contraditórias: o que é familiar e conhecido, próximo, e o que é oculto e exterior.

Jerusalinsky (1997, p.91) reafirma essa ideia de uma educação terapêutica, que perpassa pela função da escola como ordem simbólica e como campo de enlace social para o sujeito psicótico, ao dizer que para este ao reconhecer ali um signo de norma social onde podem ser capazes circular, numa certa proporção, isso acaba tendo um “efeito terapêutico”. Do mesmo modo em que, do lado do discurso social, “cura esse discurso de seu horror à psicose”, ou cura, em certa extensão e medida, “um certo número de preconceitos”.

Baseada na ética da psicanálise (contrária a ideia de receitar medidas) e com a intenção de ajudar os educadores em suas práticas, Kupfer (2017, p.17-33) traça alguns princípios que poderão nortear o trabalho para que uma escola se transforme cada vez mais e se redefina em um espaço inclusivo. Relacionando alguns desses princípios destacamos a ideia de que a inclusão acontece para todos e para cada um, na medida em que cada sujeito se beneficia de certas práticas, que acontecem no próprio cotidiano social da escola. A inclusão depende da adaptação tanto da escola ao sujeito, quanto do sujeito ao seu ambiente. E tanto mais a escola se coloca como uma referência simbólica para o sujeito psicótico, se definindo como lugar social, de trocas intersubjetivas, mais torna possível sua inclusão.

Para concluir o capítulo, nos vinculando a pergunta inicial de Jerusalinsky, e que devemos sempre toma-la como orientadora de uma proposta de inclusão do sujeito psicótico, ou seja de nos questionarmos sobre em que posição no discurso ficará este sujeito se ele for incluído numa escola, podemos então afirmar que em se tratando do singular, cada caso precisa ser sondado em sua particularidade, mas que no entanto, a vida escolar é algo de significativo e importante para cada sujeito de linguagem, na medida em que a escola se constitua como um lugar das trocas simbólicas e de enlace social. (Jerusalinsky, 1997, p. 87).

CONCLUSÃO

Um panorama sobre o desenvolvimento da pesquisa

Esta pesquisa procurou verificar a contribuição da psicanálise para o entendimento das psicoses na adolescência, seu tratamento, e para a questão da inclusão escolar do sujeito psicótico. A título de exemplo, verificou-se o caso de Lia, uma adolescente, matriculada no 7º ano do ensino fundamental numa escola estadual do Rio de Janeiro, com o diagnóstico psiquiátrico de psicose. Foi realizado junto à adolescente atendimento psicológico de abordagem psicanalítica, com a finalidade de ouvir esse sujeito, contribuir na sua estabilização e favorece-la no reconhecimento do seu lugar no discurso, no desejo e no enlace social. Entendemos que estes passos (dentro ou fora da clínica) antecedem ao trabalho de escolarização do sujeito psicótico.

O primeiro capítulo apresentamos um panorama do adoecimento psíquico na adolescência e a questão da inserção do sujeito psicótico através do laço social. Discutimos a relação entre adolescência, subjetividade, mal-estar e sintoma na contemporaneidade, trazendo por base as noções de constituição subjetiva dos sujeitos e sua relação com o sintoma como modo de enlace no mundo. Uma ressalva no desenvolvimento deste capítulo, foi a relação que Deluz *et al* (1999, p. 28) estabelece entre as crises na adolescência, que figuram como rupturas com o real, e o desencadeamento das psicoses, considerando o aspecto “psicótico” das crises na adolescência. Contrapondo a uma outra passagem de Collete Soler (2007, p. 200), em que é dito existir o entrelaçamento de dois aspectos para o desencadeamento do fenômeno psicótico: a condição psíquica estrutural do sujeito e as causas circunstanciais (traumáticas) ou existências (quando se produz um apelo ao significante Nome-do-Pai), a combinação desses aspectos podem levar o sujeito a desenvolver ou não um quadro psicótico. Encontramos nessas passagens uma das importantes contribuições da psicanálise para o entendimento do fenômeno das psicoses na adolescência. Desta forma, ao reconhecer a psicanálise o amplo sentido das crises na adolescência pode ela contribuir para o acolhimento e a escuta desse sujeito em face ao seu sofrimento psíquico.

Propomos, no segundo capítulo, o diálogo entre psicanálise e educação com vistas a contribuir para que o espaço escolar seja entendido como espaço inclusivo para adolescentes psicóticos. Entendemos que no primeiro plano das contribuições da psicanálise à educação esse consiste na reversão da noção sujeito. Isto é, no lugar de sujeito apenas cognoscente, temos no lugar deste um sujeito de linguagem, do inconsciente, de pulsões, desejante e movido por afetos. O sujeito da psicanálise se constitui em ato envolvendo o fazer laço social e constrói sentidos para o mundo a partir do entrelaçamento subjetivo de diferentes dimensões, englobando o campo do simbólico, do real e do imaginário. Deste modo, esses dois pontos: o modo de constituir-se e dar sentido ao mundo, subvertem a noção reduzida de sujeito cognoscente a qual se apoia a educação moderna. Considerar a maneira singular do sujeito (sobretudo do psicótico) de subjetivar as experiências, simboliza-las e trazê-las para o plano da linguagem, formando laço com a cultura, requerida pelo processo de educacional, é o passo a ser alcançado pela educação ao ser considerado as contribuições da psicanálise. No entanto, sabemos dos inúmeros impasses a serem enfrentados pelo sistema educacional em diversos aspectos.

Um outro plano de contribuições da psicanálise à educação diz respeito a ressignificação da função da escola enquanto ordem simbólica e de estruturação do sujeito psicótico; considerando-se ainda a implicação dos educadores, para o fato da inclusão. Do mesmo modo, ao visar o sujeito como desejante (faltoso) e o terreno do saber (em sempre) como não-todo, traz para educação uma dimensão de realidade que possibilita aproximar mais sua prática à história e modo de vida desse sujeito; viabilizando o laço social e a aprendizagem.

O terceiro capítulo expõe o método de estudo de caso como aquele próprio da pesquisa em psicanálise. Trata do desenvolvimento do estudo de caso escolar como especificidade da contribuição de nossa pesquisa, cujo enfoque é incluir a escuta do adolescente no lugar onde ocorrem as práticas relevantes de enlace social, isto é, dentro do próprio terreno escolar.

Com a apresentação do caso Lia no quarto capítulo e a descrição de alguns fragmentos de sua análise verificou-se a contribuição da psicanálise para o entendimento do fenômeno das psicoses e o alcance desta para o tratamento e estabilização sujeito psicótico. Isto significa dizer que o conhecimento acerca da condição subjetiva da adolescente que *fora clui* (o significante Nome-do-Pai), em que falta-se a marca simbólica primordial, nos permite reconhecer o lugar dela dentro do

discurso e laço social, sendo ela capaz ao seu modo de construir laços por meios próprios de linguagem.

O quinto capítulo analisou alguns pontos associados à psicose de Lia. Um destes pontos diz respeito ao modo como a adolescente se coloca diante do Outro, sobretudo diante da relação mãe e filha. Um segundo ponto analisou a singularidade dos delírios de Lia, que, diante da falta da metáfora paterna e estando inserida na linguagem, cria seu próprio modo de estabilização através de suas metáforas delirantes.

Nos foi possível analisar alguns sintomas da psicose a partir da sua fala delirante, assim como outros fenômenos envolvendo seu próprio corpo e a passagem ao ato, ambos recursos de simbolização (linguagem) e gozo. E além da sua escuta pela palavra em livre associação dentro da técnica analítica, fizemos uso da pintura e do desenho em análise para compor também o sentido (e interpretação) de seu “pathos” e história de vida. Ao atribuir sentido às suas produções artísticas, como recursos de elaboração simbólica e produções do inconsciente, ampliamos o alcance terapêutico do seu tratamento. Em sua arte, onde prevalece o sintoma em sua dimensão simbólica, a adolescente “delirante”, se interroga sobre a ordem simbólica e sobre o seu lugar nessa ordem; esta chamada família, escola e sociedade. O ato criativo permite à Lia o enlace com o real; da mesma forma, a possibilita organizar, ainda que de forma incompleta, uma imagem de si mesma. A análise de Lia contribuiu para que a adolescente narrasse sua própria história e através dela reconhecer o seu próprio desejo e lugar dentro do laço familiar e social.

No sexto capítulo conclusivo, consideramos aspectos da contribuição da psicanálise para o favorecimento da inclusão escolar do sujeito psicótico. Apontamos para a importância da inclusão de Lia como sujeito de linguagem dentro do laço social, apostando, sobretudo, no diálogo entre psicanálise e educação e naquilo que aquela pode promover de esclarecimento sobre este sujeito e sua singularidade. Destacou-se a importância da escola na formação desse sujeito e para o seu laço social, a despeito de seus impasses. Impasses estes tanto da ordem do discurso e do contexto das políticas educacionais, quanto da ordem das condições subjetivas desse sujeito psicótico com relação à escolarização.

Contribuições desta pesquisa

O fato de estendermos o estudo do caso ao campo escolar nos permitiu entender o sentido desse lugar (escola) como significante da lei, da ordem para Lia, assim como também de outros significantes associados à liberdade e à autonomia, auxiliando-a no processo de inscrição na linguagem. O convívio escolar é capaz de propiciar vivências, encontros e espaços de transferência e *filia*, como acontece na relação entre educador e educando. A partir desses enlaces a inclusão escolar da adolescente não só se torna possível, mas a educação terapêutica para o sujeito psicótico.

Na perspectiva do laço social, considerou-se o ambiente escolar como propício às práticas de operações simbólicas subjetivas e de enlace social. Essas práticas promovem a construção de reconhecimento a partir do outro, laços de identidade com a cultura e de posicionamento do adolescente dentro do discurso (como laço social), sobretudo para o psicótico que precisa costurar laços rompidos com a realidade. Discutir um caso dentro do contexto escolar sob esse viés nos permitiu perceber os entraves e possibilidades, sobretudo sob a dimensão dos discursos, que atravessam a questão da escolarização de Lia. Os discursos impregnam as trocas sociais e ora formam impeditivos ao enlace social. Discursos “psicopatologizantes” e “hegemônicos”, que tomam como padrão certa “normatização” dos modos de vida, em que o “louco” e demais alteridades são considerados intoleráveis, os colocam à posição de marginalizados frente a estes discursos.

Outros impasses como o da ordem das políticas públicas educacionais e das políticas de medicalização junto aos adolescentes com transtornos mentais, embora pouco explorados em nossa pesquisa, são de suma importância para entendimento do contexto da inclusão do sujeito psicótico. A prática da medicalização desenfreada e sem o devido acompanhamento psicológico é muito frequente entre adolescentes. Sob a lógica da “adaptação” ao meio (social e escolar), é usada como medida de ajustamento do desviante, apaziguamento afetivo e correção do comportamento “desajustado”. É notado que esse ajustamento ou inclusão por essa via não se dá de fato. Com relação às políticas de inclusão, que embora pretendam absorver à todos não comportam as diferenças, tornando-se assim outra falácia.

Compreendemos, por fim, que o sujeito psicótico enfrenta dois domínios de barreiras à sua escolarização: uma da ordem da sua condição subjetiva, em que *fora clui* um significante primordial Nome-do-pai (que o permite ordenar o mundo), e outro, na ordem dos discursos, em que o sujeito é *fora cluído* pelas políticas e ciências. Neste

sentido a psicanálise propõe a “desmarginalização” do sujeito psicótico, tanto ao promover o entendimento sobre o sujeito psicótico, como ao propor espaços de diálogos a fim de construir nossos discursos sobre o chamado “louco” (alteridade esta capaz de instituir ao seu modo singular inúmeras formas de inserção social e escolar), além de propor os espaços de escuta desse sujeito, seja na clínica ou fora dela.

Deste modo, defendemos para Lia, e para outros sujeitos psicóticos que se encontram à margem da ordem simbólica da cultura, as condições de possibilidade de seu tratamento e escolarização. Acreditando que através da produção simbólica e interação entre os sujeitos, no trânsito entre subjetividades no laço social, instaura-se o novo, constituindo-se um caminho de estabilização das psicoses.

Concluimos então dizendo que o espaço escolar, aliado ao (acompanhamento) clínico, tornam-se lugares “terapêuticos” impreteríveis para adolescente psicótico, levando-se em conta a sua estabilização por meio da produção simbólica e elaboração da relação com o Outro e com os outros, formando seu vínculo com a cultura. E que ao se partir do entendimento o sujeito como ser de desejo e linguagem, na perspectiva da psicanálise, para então se compreender o sujeito psicótico facilitou tomar uma orientação dentro da questão da inclusão, para se avaliar em que ponto ela se faz viável.

Sugestões para aprofundamentos futuros

A seguir mencionaremos alguns pontos vulneráveis de nossa pesquisa e que sugerimos para aprofundamento em pesquisas futuras. O primeiro ponto vulnerável corresponde a não descrição de outros casos de adolescentes psicóticos, além do caso Lia. Embora tenhamos visitado outras duas escolas e conhecendo um pouco da realidade de outros alunos, pouco foi possível desenvolver uma análise mais detalhada para incluí-los no bojo do trabalho. Incluir outros casos que enriqueceriam a pesquisa científica implicaria num fôlego maior e em muito mais tempo de dedicação para as observações no ambiente escolar por parte do pesquisador, que precisa dividir seu tempo entre a tarefa da pesquisa e outras demandas profissionais e familiares (esta é portanto a realidade do pesquisador hoje no Brasil, cujo os recursos financeiros são escassos ou limitados para uma tarefa exclusiva).

Um segundo ponto faltoso aponta para um levantamento estatístico sobre os alunos com quadros psicóticos nas escolas que pertencem ao território que

abrangemos na pesquisa. Um outro se refere a ausência de relatórios descrevendo o cotidiano escolar, que poderiam aprimorar a análise e aprofundamento da questão da inclusão do sujeito psicótico

E embora não tenhamos aprofundado a questão das políticas públicas, a tarefa que nos coube como pesquisadora, mediante ao número crescente de adoecimento psíquico na adolescência (muitos desses levando ao desencadeamento de psicopatologias graves), foi de anunciar a necessidade da atenção voltada à saúde mental desse público, a partir da oferta de políticas públicas de saúde e de educação mais apropriadas. Muitos desses adolescentes permanecem desassistidos devido à falta de atenção aos riscos que uma crise de ruptura na adolescência pode acarretar em seu futuro, desde um simples isolamento social até ao rompimento definitivo com a realidade ou até mesmo à morte. Anunciamos, a partir do tema de nossa pesquisa, a condição de exílio que muitos adolescentes psicóticos vivenciam dentro dos sistemas de ensino por falta de uma escuta.

E se de todo não damos como concluída a pesquisa, assumimos pelo menos o compromisso com a causa e contribuimos para reflexões sobre tal problemática. E se lacunas foram deixadas, estas merecem ser desenvolvidas em pesquisas futuras. Lacunas que de alguma maneira nos levam a reconhecer que sempre haverá um furo, uma falta; e que o conhecimento é sempre não-todo e que, justamente por isso, é capaz de mover permanentemente a roda dos desejos dos cientistas pelas descobertas e pelo saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. DOU, Seção 1, n. 248, 23 dez 1996. 1996.
- BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011**. DOU, Seção 1, Edição Extra 18 nov 2011. 2011.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015. DOU Seção 1, n. 127, 07 jul 2015. 2015.
- BRASIL. **Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020**. DOU, Seção 1, n. 189, 01 out 2020. 2020.
- BIRMAN, J. **Mal-estar na atualidade: A psicanálise e as novas formas de subjetivação**. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. 13ª ed. 320 p. 2001.
- CALLIGARIS, C. **Introdução a uma Clínica Diferencial das Psicoses**. Zagodoni Editora, São Paulo. 2ª edição. 138 p. 2013.
- CORDOLI, A.V.; da SILVA, C. T. B.; PASSOS, I. C.; KIELING, C.; BASCELLOS, M. T. (tradutores). **DSM-5. Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais**. American Psychiatric Association. 5º ed., Editora Artmed. Porto Alegre. 992 p. 2014.
- DELUZ, A.; GIBELLO, B.; HÉBRARD, J.; MANNONI, O. **A crise na adolescência**. Companhia de Freud, Rio de Janeiro. 1ª edição. 160 p. 1999.
- DOR, J. **O pai e sua função em Psicanálise**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, Rio de Janeiro. 2ª ed. 1993.
- FREUD, S. (1900). O Trabalho do Sonho (Cap. VI). **A Interpretação dos Sonhos (I)**. Sigmund Freud. Obras Completas. Vol. IV. 1ª ed. Editora Companhia das Letras, São Paulo. 322-562 p. 2019.
- FREUD, S. (1911-1915) **O Caso Schreber, Artigos sobre Técnica e Outros Trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XII. Editora Imago, Rio de Janeiro. 1996
- FREUD, S. (1912) **A Dinâmica da Transferência**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XII. Editora Imago, Rio de Janeiro. 1996.
- FREUD, S. (1924) **A Perda da Realidade na Neurose e na Psicose**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XIX. Editora Imago, Rio de Janeiro. 1996.

- FREUD, S. (1930) **O Mal-Estar na Civilização**. Editora Penguin & Companhia das Letras. n.1. 96 p. 2011.
- FREUD, S. (1937-1939) **Moisés e o Monoteísmo, Esboço de Psicanálise e Outros Trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XXIII. Editora Imago, Rio de Janeiro. 1996.
- GUARIDO, R. **A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação**. Educação e Pesquisa. vol.33 (1): 151-161, Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a10v33n1>. Jan - Abr. 2007.
- GUIMARÃES, R. M.; BENTO, V. E. S. **O método do “estudo de caso” em psicanálise**. Psico, vol. 39 (1): 91-99. Porto Alegre. Jan - Mar 2008.
- IRIBARRY, I. N. **Por uma ontologia da ética da psicanálise. Um exame da posição ética do psicanalista nos domínios da psicopatologia fundamental**. Pulsional: Revista de Psicanálise, 44-54,1999.
- JERUSALINSKY, A. **A escolarização de crianças psicóticas**. Estilos da Clínica [online], vol 2 (2): 72-95. São Paulo, 1997. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281997000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 jul 2020.
- KUPFER, M. C. **Entrevista com Maud Mannoni**. Percurso: revista de psicanálise, vol.5 (9): 58-61, 1992.
- KUPFER, M. C. **Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação**. Estilos Da Clínica, 2(2), 53-61, 1997.
- KUPFER, M. C.; PETRI, R. **Por que ensinar a quem não aprende?** Estilos Da Clinica, 5 (9), 109-117, 2000.
- KUPFER, M. C. **O sujeito na Psicanálise e na Educação: Bases para a Educação Terapêutica**. Revista Educação e Realidade. 35 (1): 265-281. Jan - Abr 2010.
- KUPFER, M. C.; PATOO, M.H.S.; VOLTOLINI, R. (orgs). **Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras: Acolhendo o Aluno-Sujeito**. Infância e Psicanálise. 1ª Ed., Editora Escuta, São Paulo. 416 p. 2017.
- LACAN, J. (1955-1956) **O Seminário, livro 3: As Psicoses**. Trad. Aluísio Meneses. Coleção Campo Freudiano no Brasil. 2ª ed. Editora Zahar, Rio de Janeiro. 368 p. 1988.
- LACAN, J. (1958). **De uma questão preliminar a todo tratamento possível das psicoses**. In: Escritos. Editora Zahar, Rio de Janeiro. p. 537-590. 1988

- LACAN, J. (1966) **O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica**. Trad. Vera Ribeiro. In: Escritos. Editora Zahar, Rio de Janeiro. p. 96-103. 1988
- LAJONQUIÈRE, L. **Figuras do Infantil: A Psicanálise na Vida Cotidiana com as Crianças**. 1ª ed. Editora Vozes, Rio de Janeiro. 2010.
- LAJONQUIÈRE, L. **A Psicanálise, a Educação e a Escola de Bonneuil. A (à) lembrança de MaudMannoni**. Estilos Da Clínica, 3 (4):65-79, 1998. Disponível em <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v3i4p65-79>. Acessado em 15 jun 2020.
- LEADER, D. **O que é a Loucura. Delírio e Sanidade na Vida Cotidiana**. Editora Zahar, Rio de Janeiro. 400 p. 2013
- MANNONI, M. **A criança, sua “Doença” e os Outros**. Coleção Psyche. Editora Zahar, Rio de Janeiro. 254 p. 1971.
- MANNONI, M. **A educação impossível**. Coleção Educação em questão. Editora Francisco Alves, Rio de Janeiro. 320 p. 1977.
- MANNONI, M. **Um lugar para viver**. Lisboa: Moraes. 1978.
- MANNONI, M. **Um Saber Que Não se Sabe: a Experiência Analítica**. Editora Papyrus, Campinas. 1989.
- LAZNIK, M. -C.; TOUATI, B. & BURSZTEJN, C. **Distinção clínica e teórica entre autismo e psicose na infância**. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2016.
- MAGALHÃES, L.; RABINOVITCH, S. **A Forclusão: Presos do Lado de Fora**. Volume 1. Editora Zahar, Rio de Janeiro. 112 p. 2001.
- MOLINA, S. **A intervenção psicanalítica em crianças adotivas**. Revista APPOA, 21:102-15. 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Evolução do ingresso de estudantes com deficiência nas redes educacionais inclusivas (1998 a 2012)**. In: **Aluno com deficiência celebra acesso mais amplo à educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14729-pessoa-deficiencia-02-11&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jul 2020.
- NASIO, J. D. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan**. Editora Zahar, Rio de Janeiro. 1ª edição, 176 p. 1993.
- NASIO, J. D. **Os grandes casos de psicose**. Editora Zahar, Rio de Janeiro. 1ª edição, 248 p. 2001.

- OPAS-BRASIL. Organização Pan-Americana de Saúde. Saúde mental dos Adolescentes. **Determinantes Sociais e Riscos para a Saúde, Doenças Crônicas não Transmissíveis e Saúde Mental**. Setembro/2018. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes&Itemid=839. Acesso em 20 jun 2020A.
- OPAS-BRASIL. OMS divulga classificação internacional de doenças (CID-10). Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5702:oms-divulga-nova-classificacao-internacional-de-doencas-cid-11&Itemid=875:. Acesso em: 14 jul 2020B.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Editora Casa do Psicólogo, São Paulo. 464 p. 2015.
- QUINET, A. **Psicose e Laço Social: Esquizofrenia, paranóia e melancolia**. 2ª ed. Editora Zahar, Rio de Janeiro. 240 p. 2009.
- SAGGESE, E. **Adolescência e Psicose: transformações sociais e os desafios da clínica**. Companhia de Freud, Rio de Janeiro. 2001.
- SAYÃO, Y.; LEÃO, S. C. 'Negócio fechado': Mateus vai à escola. In: **Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento**. KUPFER, M. C. M. (Org.). Coleção Psicanálise da Criança: Coisa de criança. Editora Ágalma, Salvador. V. 1 (1). 2000.
- SCHORN, Solange Castro. **A escolarização de crianças psicóticas: limites e possibilidades**. In: PSICANALISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6., 2006, São Paulo. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032006000100068&lng=en&nrm=abn>. Access on: 08 ago. 2020.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: . Acesso em: 14/07/20.
- UNESCO. Declaração de Salamanca na área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha. 7-10 jun 1994.
- VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Editora Zahar, Rio de Janeiro. 2011.
- VOLTOLINI, R. **Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma?**. Estilos Clin.[online], vol 9 (16): 92-101. São Paulo. Jun. 2004.Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282004000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 14 Jun. 2020A.

VOLTOLINI, R. **Interpelações Éticas à Educação Inclusiva**. Educ. Real [online]. vol. 44(1), 2019. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100204&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 27 jun. 2020B.

VOLTOLINI, R. **Educação inclusiva: revolução ou reforma**. In: Programa Ética e Cidadania. UFMG. Disponível online em

<http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/%C3%89tica%20e%20cidadania/Educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>. Acessado em 10 set 2020C.