

JULIANA TASSARA BERNI

**A presença do estagiário numa instituição para crianças
em grandes dificuldades psíquicas**

Belo Horizonte

2015

JULIANA TASSARA BERNI

**A presença do estagiário numa instituição para crianças
em grandes dificuldades psíquicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Estudos Psicanalíticos

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Laguárdia de Lima

Belo Horizonte

2015

Nome: Berni, Juliana Tassara

Título: A presença do estagiário numa instituição para crianças em grandes dificuldades psíquicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Área de Concentração: Estudos Psicanalíticos

Orientadora: Profa. Dra. Nádia Laguárdia de Lima

Aprovada em:

Banca examinadora

Profa. Dra. Nádia Laguárdia de Lima – Orientadora

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura: _____

Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme

Instituição: Universidade Federal de Ouro Preto

Assinatura: _____

Profa. Dra. Angela Maria Resende Vorcaro

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura: _____

Profa. Dra. Cristiane de Freitas Cunha - Suplente

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura: _____

Para minha mãe, Bernadete.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, professora Nádia Laguárdia de Lima, pela forma generosa com a qual me acolheu como sua orientanda, pelo incentivo em seguir o caminho de meu desejo, pela disponibilidade em todos os momentos, pela orientação precisa e rigorosa, pela interlocução constante nos laboratórios e grupos de estudos, pela confiança e, enfim, por ser mais que um exemplo, uma inspiração. Obrigada!

À minha mãe, dentre muitas coisas, por ter me apresentado a psicanálise e por ter lido, com entusiasmo, essa dissertação tantas e tantas vezes.

A meu pai, por ter sido meu braço direito nessa caminhada.

A meu marido e meu filho, pelo amor e paciência e por me fazerem querer avançar.

À professora Angela Vorcaro, por suas ricas contribuições na banca de qualificação, por uma interlocução que me foi fundamental e pelas indicações de leitura preciosas.

À professora Mônica Rahme, presente nessa banca, pela disponibilidade em dividir comigo esse momento tão importante.

À professora Cristiane de Freitas Cunha, por aceitar participar dessa banca como suplente.

Aos professores Ana Cristina Figueiredo e Paulo Vidal, pelas tão pertinentes contribuições na banca de qualificação.

À professora Andréa Guerra, pelas importantes contribuições.

Às minhas tias, Tia Dorinha e Tia Picida, pela presença constante em minha vida.

Ao meu irmão, Rodrigo, pelo companheirismo.

À Nani, Elaine Efigênia, pela segurança e afeto.

À Samyra Assad e Cristina Vidigal que fizeram despertar em mim o desejo de conhecer a prática entre vários e à Cristina Drummond pelo incentivo em ir até lá.

Ao Professor Luís Flávio Couto e demais companheiros do laboratório de debilidade mental por sustentarem comigo uma interlocução imprescindível.

À Cristiane Barreto que, com sua escuta, me ajudou a transformar uma experiência em escrita.

À Dani Teixeira pela amizade, incentivo e parceria, sempre.

Aos meus amigos pela presença patente, especialmente à Márcia, Raquel, Rodrigo e Uirsu.

Aos amigos do Clic! por saberem ser, onde quer que estejam, uma casa.

Aos meus colegas de mestrado, especialmente à Ana Terra, Fabiana, Paula, Ronaldo, Viviane e, com particular consideração, ao Everton pelo companheirismo e por tornarem essa caminhada bem mais divertida.

À Marie-Laure que sempre me acolheu em minha estrangeirice.

A todos os amigos que, de alguma forma, contribuíram para esse trabalho.

A Alexandre Stevens pela disponibilidade em discutir comigo o tema dessa pesquisa. A Dominique Holvoet que aceitou meu pedido de estágio. A Guy Poblome por ter me acolhido em supervisão durante meu estágio e por contribuir de forma definitiva para minha formação. A Vincent pela amizade e apoio.

Agradeço, finalmente, ao Courtil, por me permitir conhecer o trabalho vivo que executam e às crianças que ali conheci, por tudo que me ensinaram.

Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte.
Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio,
de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais.
A estranheza dessa verdade deu pra estarrecer de todo a gente.
Aquilo que não havia, acontecia.

João Guimarães Rosa, *A terceira margem do rio*

RESUMO

Berni, Juliana Tassara. (2015). *A presença do estagiário numa instituição para crianças em grandes dificuldades psíquicas*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Esta dissertação de mestrado apresenta uma reflexão acerca da presença do estagiário na instituição belga *Le Courtil*, instituição para crianças em grandes dificuldades psíquicas. A questão que orienta a pesquisa resulta da constatação de efeitos profícuos decorrentes de algumas situações nas quais a presença do estagiário foi significativa. A pergunta que orientou nosso percurso diz respeito à contribuição do estagiário para o trabalho com essas crianças. Os temas de principal importância para esta pesquisa são: constituição do sujeito, psicose na criança, autismo, prática entre vários, tratamento do Outro e extimidade. Fizemos uma contextualização histórica das instituições psicanalíticas de atendimento à criança e apresentamos a prática entre vários. Abordamos os processos de causação do sujeito – alienação e separação – e destacamos os conceitos de Outro e objeto enfatizando sua relação na psicose. Apresentamos o tratamento do Outro e sua relevância na clínica psicanalítica das psicoses. Introduzimos as noções de extimidade e estrangeiro que são importantes para a compreensão dos efeitos oriundos da presença do estagiário na instituição. A partir de uma exposição mais detalhada do estágio no Courtil e da apresentação de vinhetas clínicas, articulamos os conceitos apresentados e consideramos que tais efeitos só foram possíveis devido ao lugar-não-lugar oferecido ao estagiário pela instituição.

Palavras-chave: Estagiário; Psicanálise em instituição; Prática entre vários; Tratamento do Outro; Extimidade.

RÉSUMÉ

Berni, Juliana Tassara (2015). *La présence du stagiaire dans une institution pour enfants en grandes difficultés psychique*. Dissertation de Master, Département de Psychologie, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Cette dissertation présente une réflexion sur la présence du stagiaire au sein de l'institution belge Le Courtil, institution pour enfants en grandes difficultés psychiques. La question guidant cette recherche trouve son origine dans la constatation des effets fructueux qui proviennent de certaines situations dans lesquelles la présence du stagiaire est significative. La question qui a guidé notre parcours concerne la contribution du stagiaire au travail avec ces enfants. Les thèmes de première importance concernant cette recherche sont les suivants : la constitution du sujet, la psychose chez les enfants, l'autisme, la pratique à plusieurs, le traitement de l'Autre et l'extimité. Nous avons fait une contextualisation historique sur les institutions psychanalytiques pour les enfants et présentons la pratique à plusieurs. Nous abordons les processus de causalité du sujet - l'aliénation et la séparation – afin de mettre en évidence les concepts de l'Autre et de l'objet en soulignant sa relation dans la psychose. Nous présentons le traitement de l'Autre et sa pertinence dans le traitement psychanalytique de la psychose. Les notions de l'extimité et de l'étranger sont importantes pour comprendre les impacts de la présence du stagiaire dans l'institution. À partir d'un exposé plus détaillé sur le stage au sein de l'institution le Courtil et de la présentation de vignettes cliniques, nous articulons les concepts présentés et nous considérons que ces effets ne sont possibles qu'en fonction de la manière dont l'institution a accueilli le stagiaire.

Mots clés: Stagiaire; Psychanalyse en institution; Pratique à plusieurs; Traitement de l'Autre; Extimité.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES PSICANALÍTICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E A PRÁTICA ENTRE VÁRIOS	12
1.1 Breve histórico da psicanálise com crianças	12
1.2 Sobre as instituições de orientação psicanalítica de atendimento à criança	18
1.2.1 A École Expérimentale Bonneil-sur-Marne e a “instituição estourada”	20
1.2.2 Antenne 110	22
1.2.3 Le Courtil	23
1.3 A prática entre vários	25
2.O SUJEITO E O OUTRO	28
2.1 O surgimento do sujeito: alienação e separação	28
2.1.1 Alienação	30
2.1.2. Separação	34
2.2 O Outro e o objeto na psicose	37
2.3 A clínica psicanalítica da psicose	43
2.4 O tratamento do Outro	45
3. EFEITOS POSSÍVEIS DA PRESENÇA DO ESTAGIÁRIO NA INSTITUIÇÃO	49
3.1 O estagiário no Courtil	49
3.1.1 O estagiário e o saber	51
3.1.2 O estagiário estrangeiro	52
3.2 O Êxtimo	56
3.3 Extimidade e instituição	59
3.4 Uma experiência de estágio no Courtil	62
3.4.1 O estagiário e o objeto voz	62
3.4.2 O estagiário e o objeto olhar	65
3.4.3 O estagiário e a instituição	67
CONCLUSÃO	69
REFERÊNCIAS	74
ANEXO 1 – Entrevista com Alexandre Stevens	80

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação decorre de uma experiência vivida por mim como estagiária da instituição belga Le Courtil. Tal instituição, criada pelo psiquiatra e psicanalista Alexandre Stevens, em 1984, é vinculada ao Institut Médico-pédagogique Notre Dame de La Sagesse, que acolhe, desde 1950, crianças e jovens cujas dificuldades se situam nos campos psíquico e social. O Courtil vem formando, ao longo desses anos, interventores clínicos preocupados especialmente com as questões relativas à subjetividade e orientados pela ética da psicanálise. O acompanhamento clínico no Courtil coloca entre parênteses o saber previamente estabelecido e o senso comum para dar lugar à surpresa e à bricolagem da criança. A instituição, apesar de ser orientada pela psicanálise, não inclui a análise propriamente dita no tratamento. A instituição se orienta pela *prática entre vários*, prática na qual a psicanálise não é exterior, mas transcendente. Os interventores participam das atividades cotidianas da criança. Não há hora marcada para a intervenção, mas o interventor deve estar lá, no momento em que o sujeito elabora (Baio, 1999).

Foi nesse contexto que realizei, no ano de 2007, um estágio. O meu interesse em conhecer o Courtil e, mais precisamente, a prática entre vários, decorria de uma concepção de instituição que eu havia construído e que era baseada em um ideal de tratamento. Entretanto, me deparei com o oposto do que deveria ser um tratamento ideal. As instalações da instituição não continham mais do que o essencial: uma grande sala com uma mesa e cadeiras que não eram suficientes nem para as crianças do grupo, outra sala com apenas um armário sem nada dentro e uma sala de televisão quase sem cadeiras. Os ateliês também não me pareciam fazer muito sentido. Um ateliê de Páscoa durava o ano inteiro, por exemplo. Mas a instituição funcionava. E o que se seguiu se configurou como um grande aprendizado para mim. O desejo de formalizar tal experiência surgiu, não apenas do grande aprendizado em que consistiu, para mim, a passagem pela instituição, mas também da constatação, no trabalho com algumas crianças, de efeitos que pareciam trazer consigo a marca da presença do estagiário na instituição.

Durante meu estágio na instituição, observei que algumas crianças estabeleciam comigo uma relação particular, ora aproximando-se mais de mim, ora me tomando como alguém que precisava de ajuda, mas, de alguma forma, estabelecendo comigo uma relação profícua. Essas

observações são convergentes com constatações de outros estagiários que passaram por instituições semelhantes e que registraram suas experiências em artigos. Apesar de outras experiências de estágio semelhantes a minha terem sido registradas, essa pesquisa se justifica por não haver, além de uma constatação, uma problematização acerca das contribuições do estagiário na instituição. Também acreditamos que nossa pesquisa contribui para o campo da saúde mental, especialmente para a clínica psicanalítica com crianças nas instituições.

Sabemos que o Outro do psicótico é um Outro gozador, que encarna o saber. Ainda que toda instituição que se oriente pela psicanálise tenha no horizonte o não-saber, acreditamos que a presença do estagiário pode contribuir para que essa dimensão, a do não-saber, se instale na instituição. Mas seria apenas na condição de aprendiz que consistiria a contribuição do estagiário para o trabalho com as crianças dessa instituição? Qual é, afinal, a contribuição do estagiário para o trabalho com crianças em instituição? Ressaltamos que a banca de qualificação foi de extrema importância para nos fazer avançar e construir a pergunta que orienta nossa pesquisa.

A proposta metodológica de nosso trabalho consiste essencialmente numa pesquisa bibliográfica na teoria psicanalítica acerca dos temas de investigação do projeto. A teoria psicanalítica mantém com a prática uma relação de interdependência. A teoria nasce da prática ao mesmo tempo em que a determina. Lacan, no Seminário 11, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*, destaca: “o conceito dirige o modo de tratar os pacientes. Inversamente, o modo de tratá-los comanda o conceito” (Lacan, 1964/1985a, p. 120). A psicanálise parte do singular de cada caso para a reelaboração do saber clínico (Vorcaro, 2010). Assim, as respostas de alguns sujeitos à presença do estagiário na instituição serão apresentadas em vinhetas clínicas. Como nos aponta Pinto, “os problemas devem, então, ser resolvidos por uma escritura que aponte, de modo cada vez mais preciso, para o real da experiência” (2008, p.127).

Pretendemos conduzir esta investigação tendo como eixo central a articulação entre os seguintes conceitos e noções da psicanálise: as operações de alienação e separação, psicose, Outro, objeto, prática entre vários, tratamento do Outro e extimidade. As vinhetas clínicas apresentadas nos servirão de bússola para construir um saber que possa contribuir para a prática clínica nas instituições.

Apresentamos, a seguir, o percurso que faremos para abarcar os temas propostos:

No primeiro capítulo, realizaremos uma breve exposição da história das instituições psicanalíticas de atendimento à criança. O surgimento da psicanálise com crianças será aventado para situarmos o contexto no qual se origina o atendimento à criança em instituição. Apresentaremos algumas instituições que contribuíram para a constituição da clínica psicanalítica com crianças com grandes dificuldades psíquicas. A prática entre vários será abordada enquanto sistematização de uma práxis na instituição orientada pela psicanálise. O objetivo desse primeiro capítulo é compreender o contexto no qual se instala a prática clínica realizada no Courtil, instituição na qual realizei estágio e de onde as vinhetas clínicas foram extraídas.

No segundo capítulo, nos propomos a fazer uma reflexão acerca da clínica psicanalítica da psicose. Como suporte teórico, abordaremos os processos de causação do sujeito, ou seja, alienação e separação, com o objetivo de apreender o conceito de Outro. Em seguida, esforçar-nos-emos em fazer uma articulação entre os conceitos de Outro e objeto e suas relações na psicose. O tratamento do Outro será uma noção importante para a concepção do tratamento da psicose em instituição. Finalmente apresentaremos a vinheta clínica do caso de Marine, uma menina de nove anos em seu esforço de dar um tratamento a seu Outro. Acreditamos que, a partir da leitura dessa vinheta, o leitor poderá encontrar o entrelaçamento dos temas propostos nesse capítulo.

No terceiro capítulo buscaremos responder a nossa pergunta: Em que medida a presença do estagiário contribui para o trabalho com crianças em grandes dificuldades psíquicas? Para tanto, o terceiro capítulo trará as noções de “estrangeiro”, “estranho” (*Unheimlich*) e “extimidade”. Também faremos uma exposição mais detalhada do estágio no Courtil, além de recorrermos a uma entrevista que foi concedida por Alexandre Stevens para contribuir com a escrita dessa dissertação. Por fim, apresentaremos duas vinhetas de casos clínicos, o de Giovanni e o de John, que estão, na verdade, na origem de nossa pergunta.

Sabemos que, diante do recorte que foi feito, ou seja, uma única experiência de estágio, não será possível encontrar uma resposta completa para a questão que buscamos investigar, mas sim uma resposta não-toda que revela a necessidade de avançar na investigação desse tema.

1. HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES PSICANALÍTICAS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E A PRÁTICA ENTRE VÁRIOS

1.1. Breve histórico da psicanálise com crianças

Em 1905, Freud publica os *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*, em que apresenta de forma sistemática sua teoria sobre a sexualidade infantil e os aspectos infantis que perduram na vida adulta do sujeito. Com a intenção de demonstrar suas hipóteses sobre a sexualidade infantil apresentadas no texto de 1905, Freud pede a seus amigos e colegas que lhe enviem suas observações sobre seus filhos pequenos. É nesse contexto que o pai de Hans inicia suas observações sobre o filho e as compartilha com Freud. No entanto, Hans começa a apresentar uma fobia por cavalos e passa a ser analisado pelo próprio pai, sob a orientação de Freud.

Por um lado, o sintoma fóbico de Hans atrapalha a descrição da neurose infantil proposta por Freud na medida em que a criança, em função de sua doença, poderia ser considerada degenerada, o que faria com que as observações colhidas antes do aparecimento dos sintomas fóbicos caíssem por terra (Abrão 2001). Por outro lado, o surgimento dos sintomas de Hans torna necessária uma intervenção terapêutica. Assim, é a publicação do caso Hans por Freud (em *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos*, de 1909) que introduz a psicanálise no tratamento do sofrimento psíquico da criança – ainda que, todavia, o próprio Freud, nesse momento, não acreditasse que o tratamento psicanalítico fosse apropriado à criança. A partir daí, a psicanálise trouxe inegáveis contribuições para o tratamento de crianças e Freud reviu, posteriormente, sua posição, afirmando que: “também para as crianças o ganho foi muito satisfatório. Verificou-se que a criança é muito propícia para tratamento analítico” (S. Freud, 1933/1989, p. 181).

As teorizações acerca do tratamento psicanalítico de crianças se desenvolveram significativamente na segunda década do século XX, sobretudo pelo embate travado entre Anna Freud e Melanie Klein. Através de posicionamentos distintos e bastante divergentes, elas fundaram as bases da psicanálise com crianças enquanto uma nova modalidade de tratamento.

Anna Freud não considerava que fosse possível e nem mesmo desejável um trabalho puramente analítico com uma criança. Assim, sugeriu que o tratamento psicanalítico com

crianças fosse calcado na combinação da psicanálise com a educação (Petri 2008). Em seu texto intitulado *Introdução à técnica da análise de crianças*, publicado em 1926, Anna Freud expõe seus argumentos e estabelece o que considerava ser o método psicanalítico para crianças. Uma de suas primeiras colocações se refere à demanda de tratamento. Para ela, a criança, na maioria dos casos, não apresenta sofrimento psíquico, “frequentemente não percebe o distúrbio de nenhuma maneira; somente as pessoas ao seu redor é que sofrem pelos sintomas que a criança apresenta e pelas irrupções de suas traquinagens” (A. Freud, 1971, p. 22). Para a autora, a consciência do sintoma e a vontade de curar-se seriam indispensáveis para o início do tratamento e por isso ela propõe, enquanto período preparatório ao tratamento, o que ela designa como “treinamento” (A. Freud, 1971, p. 23), o estabelecimento de um relacionamento emocional com a criança. Esse período preparatório incluía uma relação de sedução e visava estabelecer na criança ânimo e aquiescência para com o tratamento fazendo com que a criança estabelecesse uma relação de confiança com o analista.

Sobre a técnica empregada propriamente dita, Anna Freud acreditava que a associação livre não poderia ser utilizada amplamente como no tratamento com adultos. Para entrar em contato com o conteúdo inconsciente das crianças ela fazia uso de desenhos e relatos dos sonhos e devaneios. Com relação à técnica do brinquedo, que estava sendo utilizada por Melanie Klein como equivalente à associação livre, Anna Freud faz uma severa crítica, apontando que a natureza simbólica da associação livre não pode ser atribuída ao brincar e que este, por sua vez, não passa de uma representação inocente do mundo em que a criança vive (A. Freud, 1971, pp. 50-51).

Anna Freud também considera de extrema importância para o tratamento da criança a participação dos pais. Para ela, o sujeito está em constituição e é de tal modo dependente do outro que não pode ser concebido como um sujeito do desejo como o adulto. Nesse ponto, a transferência no tratamento com crianças não ocorre do mesmo modo que no tratamento de adultos. Ainda que Freud não concebesse a infância numa lógica evolutiva, mas numa estrutura de descontinuidade, postulando um aparelho psíquico constituído na dimensão da falta (Ferreira, 1999), essa posição é endossada por ele. Em sua conferência de 1933, intitulada *Explicações, aplicações e orientações*, ele alerta: “Uma criança é um objeto psicologicamente diferente de um adulto. De vez que não possui superego (...) a transferência (porquanto os pais

reais ainda estão em evidência) desempenha um papel diferente” (S. Freud, 1933/1989, p. 181).

É, sobretudo, por considerar que a criança está em desenvolvimento e que ainda não possui um superego satisfatoriamente constituído, não sendo capaz de controlar os impulsos liberados na análise que Anna Freud postula que o analista de criança deve adotar uma posição educativa durante o tratamento. Para ela:

Sob a sua influência [do analista] a criança deve saber como se conduzir perante a sua vida instintiva e os seus pontos de vista devem, afinal, determinar que parte dos impulsos sexuais infantis precisa ser suprimida ou rejeitada como não-utilizável no seio do mundo cultural: em que medida, maior ou menor, pode permitir-se uma gratificação direta e o que é que deve ser encaminhado na direção da sublimação, para cujo processo todos os recursos disponíveis da educação precisam, então, ser usados. (A. Freud, 1971, p. 75)

Nesse ponto, a concepção de Anna Freud acerca da psicanálise com crianças poderia se inserir no campo da pedagogia, pois se detém de forma imaginária à realidade visando exercer uma prática normativa voltada para a adaptação. Tal conduta é amplamente criticada pelos psicanalistas, pois ignora fundamentos básicos da teoria psicanalítica especialmente no que tange à ética da psicanálise (Petri, 2008).

Melanie Klein iniciou sua formação dedicando-se a questões relativas a educação sob uma orientação psicanalítica. Seu primeiro paciente foi seu filho Erich, que recebeu o pseudônimo de Fritz. A intenção inicial de Melanie Klein para com seu filho era realizar com ele uma educação psicanalítica promovendo uma educação menos opressora e oferecendo todo esclarecimento sexual necessário. Ela acreditava que, como a sublimação da curiosidade sexual era responsável pelo interesse nas outras atividades do mundo externo, a repressão da curiosidade sexual provocaria uma inibição intelectual. Ainda assim, a educação psicanalítica não foi capaz de livrar Erich da inibição intelectual (Abrão, 2001).

Melanie Klein decide, então, iniciar com seu filho uma análise propriamente dita e, daí em diante, estabelece uma técnica sistematizada para a análise de crianças. Ela logo se posiciona contra as formulações de Anna Freud afirmando não ser possível combinar no analista as funções de educar e analisar: “A condição essencial para se conseguir isso [uma situação analítica correta] é que o analista se abstenha, como o faz com os pacientes adultos, de exercer

qualquer tipo de influência pedagógica e não analítica sobre a criança” (Klein, 1975, p. 37). Ela acreditava, ainda, que as duas atividades, analisar e educar, se anulariam mutuamente.

Outro ponto divergente em relação às postulações de Anna Freud diz respeito ao lugar dos pais no tratamento. Contrariamente à colega, Melanie Klein realizava apenas uma entrevista com os pais que se mantinham afastados durante todo o tratamento da criança.

Contudo, o principal ponto desenvolvido por Melanie Klein se refere ao que ela denominou como “técnica do brinquedo”. O brincar começou a ser usado na análise de Erich, mas ainda de forma pouco sistemática e auxiliar aos relatos dos sonhos e devaneios. É com a análise de Rita, conduzida alguns anos depois, que a técnica do brinquedo se torna o principal acesso ao inconsciente da criança. A análise de Rita acontecia em seu próprio quarto, o que tornava oportuno a utilização de seus próprios brinquedos para trazer a tona o conteúdo simbólico por ela recalcado. É a partir da análise de Rita que Melanie Klein passa a usar o brincar enquanto técnica de forma sistemática, como um equivalente da associação livre nas crianças. Melanie Klein traduzia a ação da criança em palavras e tomava cada brinquedo como um signo. A técnica do brinquedo desenvolvida por Melanie Klein foi amplamente aceita pela comunidade psicanalítica, ainda que a forma pouco cautelosa de interpretar o conteúdo simbólico trazido pela criança fosse visto com ressalvas. Lacan valorizava a clínica de Melanie Klein especialmente por ela reconhecer a criança como um sujeito do inconsciente, mas também teceu severas críticas a seu trabalho: “ela enfia o simbolismo, com a maior brutalidade, no pequeno Dick” (Lacan, 1953-1954/1979, p.83).

As contribuições teóricas de Anna Freud e Melanie Klein foram fundamentais para o estabelecimento de um referencial inicial acerca da psicanálise com crianças. A partir dessas duas abordagens, muitas crianças foram atendidas e muitos progressos foram alcançados tanto no que concerne à teoria, quanto à técnica.

Merecem destaque as elaborações de Winnicott, discípulo de Klein, especialmente acerca da técnica do brinquedo. A introdução da ideia de objeto transicional por Winnicott introduz uma nova dimensão do brincar enquanto ato. O objeto transicional tem uma função de ilusão, sendo o suporte para a mediação simbólica entre a mãe e a criança. O objeto transicional não tem

nenhum valor por si só, mas pelo uso simbólico que a criança faz dele, sendo ele a primeira experiência de brincar experimentada pela criança. Ele explica:

Quando o simbolismo é empregado, o bebê já está claramente distinguido entre fantasia e fato, entre objetos internos e objetos externos, entre criatividade primária e percepção. Mas o termo objeto transicional, segundo minha sugestão, abre campo ao processo de tornar-se capaz de aceitar diferença e similaridade. (Winnicott, 1975, p. 19)

Para Winnicott, o brincar não é apenas uma manifestação do conteúdo simbólico da criança, mas também uma elaboração de situações traumáticas por ela vividas. É essa dimensão do brincar, a função simbólica, que interessa particularmente a Lacan, à medida em que representa a emergência do sujeito no campo do Outro. Assim, “o brincar é um fazer efeito da estruturação significativa do sujeito” (Vidal, 2015, p. 44).

Diante das formulações teóricas de Lacan, um novo panorama teórico e clínico se abre no campo da psicanálise com crianças. Inicialmente, tem proeminência nesse contexto as contribuições de Françoise Dolto que se dedicou a elaboração teórica de sua prática clínica a partir da teoria lacaniana. Dolto sustenta que a criança seja vista como inserida na estrutura desejante da família, ou seja, como efeito da família. Contudo, a criança é vista como sujeito, e Dolto propõe um novo lugar para as crianças, dispondo-se a escuta-las e não falar delas ou falar por elas. Ela fazia uso de desenhos e brinquedos, mas dava especial ênfase na conversação: “durante a qual procuramos escutar, olhar, observar, sem deixar escapar o mínimo detalhe, os gestos, expressões, mímica, palavras, lapsos, erros e desenhos espontâneos, aos quais, pessoalmente, recorreremos bastante” (Dolto, 1971/1988, p. 132). Ela também acentua que a transferência está tão presente na criança quanto no adulto, sendo o psicanalista um dos personagens mais importantes do mundo interior da criança durante o tratamento.

Ao contrário de Melanie Klein, Dolto não considerava os símbolos que emergiam do material produzido pela criança como signos estáticos, mas acreditava que só poderiam ser interpretados dentro de um contexto e a partir da explicação dada pela própria criança para tal. Ela adotava uma postura bastante cautelosa em relação a interpretação do material produzido orientando os psicanalistas a usarem os mesmos termos trazidos pela criança: “Quando emprega um símbolo ou uma perífrase, (...) adotamos esses mesmos símbolos e essas mesmas perífrases na conversa que mantemos com a criança” (Dolto, 1971/1988, p. 132).

Outro aspecto interessante na técnica desenvolvida por Dolto se refere à função dos pais no tratamento. Sua postura diante dos pais era muito diferente tanto da conduta adotada por Anna Freud, quanto da usada por Melanie Klein. Ela assumia uma postura propriamente analítica com as crianças, mas dando conselhos e sugestões para os pais. Além disso, sempre cuidava para que a criança estivesse presente na primeira entrevista com os pais, deixando que a criança brincasse ou desenhasse enquanto os pais descreviam a situação que os trouxera ao tratamento.

Sobre o fim da análise, discorre: “A cura só é assegurada se o analisado, além do desaparecimento duradouro dos sintomas, ‘viver interiormente em paz’” (Dolto, 1971/1988, p. 149). Isso consistia em viver as dificuldades da vida sem angústia e de forma adaptada ao meio em que vivia.

Não pretendemos, aqui, nos aprofundar na discussão sobre as distintas concepções teóricas e técnicas do tratamento psicanalítico de crianças, mas abordar especialmente o tratamento de crianças em instituições que se orientam pela psicanálise. Ressaltamos que o tratamento institucional de orientação psicanalítica surge sobretudo para casos de crianças autistas ou consideradas débeis e outros casos clínicos de grande gravidade.

Muitos psicanalistas, com os quais Lacan se empenhou em debater, se dedicaram ao campo das psicoses na criança, destacando-se aí a própria Françoise Dolto, além de Winnicott, Rosine e Robert Lefort e Jenny Aubry. No entanto, no que se refere ao tratamento institucional da psicose e de outros transtornos graves na criança, Maud Mannoni aparece como figura central. Ela criou uma instituição, a École Expérimentale Bonneil-sur-Marne, e desenvolveu um método próprio baseado na teoria psicanalítica. A escola de Bonneil influenciou no surgimento de outras instituições de orientação psicanalítica e instituições já existentes passaram a utilizar a psicanálise como pilar no tratamento das crianças, o que será abordado a seguir.

1.2. Sobre as instituições de orientação psicanalítica de atendimento à criança

A entrada da psicanálise nas instituições de tratamento foi, de alguma forma, idealizada pelo próprio Freud que engendrava a expansão da psicanálise para que essa pudesse alcançar “uma considerável massa da população” (S. Freud, 1918/1989, p. 210). Em seu pronunciamento no Quinto Congresso Internacional de Psicanálise, em setembro de 1918, ele introduziu a questão: “tocarei de relance numa situação que pertence ao futuro – situação que parecerá fantástica a muitos dos senhores” (S. Freud, 1918/1989, p. 209). Ele acreditava que seria necessário, para a entrada da psicanálise nas instituições, uma mudança na sociedade que deveria ainda reconhecer a importância da psicanálise e do sofrimento psíquico. Assim, convocou os colegas a ampliarem o atendimento psicanalítico: “Quando isto acontecer, haverá instituições ou clínicas de pacientes externos, para as quais serão designados médicos analiticamente preparados” (S. Freud, 1918/1989, p. 210)

A primeira analista a atender a demanda de Freud, foi sua própria filha, Anna Freud, que passou a atender crianças nas creches-lares. Tais instituições eram locais de acolhimento para crianças que, por consequência da guerra, viam-se desamparadas. No entanto, o que fomentava esse trabalho era, sobretudo, uma motivação social, a de oferecer as crianças que haviam sofrido atrocidades na guerra um lar e possibilidades de desenvolvimento individual (Calzavara, 2012).

A entrada da psicanálise em instituições voltadas para o tratamento de transtornos graves em crianças se dá, no entanto, de modo diverso. Se o ingresso da psicanálise em instituições para adultos acontece muito posteriormente à consolidação do campo da psiquiatria, nas instituições para criança a psicanálise se instala de maneira bastante natural, uma vez que o surgimento da clínica psiquiátrica com crianças é, de modo geral, posterior ao surgimento da teoria psicanalítica (Stevens, 1989).

A primeira instituição a tomar o sujeito a partir de seu sintoma, e não a partir de um déficit, como fazia a psiquiatria, foi criada por Winnicott durante a Segunda Guerra Mundial. Winnicott era avesso à ideia de instituições para crianças, acreditava que elas deviam ficar com suas mães e, na ausência dessas, em famílias substitutas. No entanto, durante a guerra, foi consultor do governo britânico para tratar da evacuação de crianças e se deparou com crianças

em tal sofrimento que acreditou não ser aconselhável a elas serem encaminhadas para famílias substitutas. Assim, criou uma instituição para acolhê-las, mas esta foi encerrada poucos anos depois (Brémond and Otero, 2013).

Outra referência importante é Bruno Bettelheim que, após a Segunda Guerra, criou a Sonia Shenkman Orthogenic School¹, filiada à Universidade de Chicago. Nessa instituição, Bettelheim decidiu se ocupar de crianças que tinham comportamentos considerados tão difíceis que não eram aceitos em outras instituições e decidiu fazer isso através da psicanálise. Na Escola Ortogênica, as crianças eram acolhidas por educadores, psicólogos e pedagogos, todos com formação psicanalítica. Um aspecto interessante do projeto de Bettelheim é que a própria criança escolhia qual desses profissionais seria seu terapeuta. Bettelheim só aceitava crianças em regime de internato e que fossem capazes de se separar dos pais. Ele acreditava que os pais deveriam se manter afastados da instituição para que a criança pudesse construir o sentimento de possuir um mundo próprio (Amy, 2001). A instituição ainda existe e foi dirigida por Bettelheim de 1944 a 1973 (Fisher, 2008).

Na França e na Bélgica, as instituições para tratamento de crianças com transtornos se apresentam, em sua maioria, na forma de Centre médico-psycho-pédagogique (CMPP), na França, e Institut médico-pédagogique (IMP) na Bélgica. Tais instituições se destinam a receber crianças com diversos transtornos, como transtornos psico-afetivos, de fala e de linguagem, psicomotores e de desenvolvimento e debilidade mental, e tem por fim o tratamento psicoterapêutico e práticas reeducativas. O Centre Claude-Bernard foi o primeiro CMPP, fundado em 1946. Ele tem especial importância não apenas por ser o primeiro, mas também por terem passado por ele importantes nomes da psicanálise, tais como Françoise Dolto, Maud Mannoni, Serge Lebovici, dentre outros. A partir daí, outras instituições foram se constituindo enquanto instituições de orientação psicanalítica.

Um passo importante para a constituição do campo institucional da psicanálise com crianças é a criação da École Expérimentale Bonneil-sur-Marne em 1969, por Maud Mannoni. Através da noção de “instituição estourada”, ela cria um método de trabalho próprio e oferece importante contribuição para a sistematização da psicanálise enquanto prática institucional com crianças em grandes dificuldades no campo psíquico.

¹ Alexandre Stevens afirmou, em entrevista cedida à Mariana Otero publicada em *À ciel ouvert, entretiens*, que tomou a Escola Ortogênica como modelo para a fundação do Courtil.

Em 1992, Jacques-Alain Miller criou o Réseau International des Institutions Infantiles (RI3²), em resposta à necessidade das instituições de orientação psicanalítica serem representadas no campo social. O RI3 reúne instituições que são pautadas por um trabalho orientado por uma transferência à École de la Cause Freudienne e ao Campo Freudiano. Elas recebem crianças psicóticas ou ditas autistas e tem como objetivo instaurar a dimensão da particularidade no tratamento dessas crianças tomando como referência os ensinamentos de Lacan. O RI3 é composto por três instituições-membro: L'Antenne 110 e Le Courtil, na Bélgica, e o Centre Thérapeutique et de Recherche de Nonnete, na França. Outras cinco instituições fazem parte do RI3 como membro-associadas: Pretexite, na Bélgica, e, na França, Podensac, L'île verte, La Demi-lune, e o Hôpital de Jour d'Aubervilliers. Posteriormente, se juntou às instituições-membro a Mish`olim, de Tel Aviv. O RI3 tem um compromisso com a transmissão da prática clínica, por isso organiza jornadas que acontecem a cada dois anos nas quais são discutidos os trabalhos e impasses experienciados nas instituições. Além disso, as instituições do RI3 se comprometem em oferecer estágios para estudantes universitários dos últimos anos e profissionais em início de exercício para que estes possam entrar em contato com essa modalidade de prática clínica.

1.2.1. A École Expérimentale Bonneil-sur-Marne e a “instituição estourada”

A École Expérimentale de Bonneil foi fundada em 1969 e visava ser uma alternativa tanto para a medicalização característica às instituições hospitalares, quanto para o sistema nacional de educação que se ocupava em enquadrar as crianças psicóticas e débeis no sistema de ensino chamado especial para lhes ensinar parte do conteúdo curricular do sistema regular. Em Bonneil as funções de escola, hospital-dia e lar terapêutico se entrelaçam. Apesar de a instituição ser vinculada ao ministério da saúde e ao ministério da educação, na porta há uma placa que a identifica apenas como Escola Experimental, para que as crianças e jovens que frequentam aquele espaço associem a instituição a uma escola e não a um lugar de doentes. Ainda que a instituição não realize uma reeducação forçada, a ênfase dada a educação é significativa. Há uma preocupação de que as crianças sejam aprovadas nos exames nacionais com o objetivo de tentar encontrar, até para os mais comprometidos, uma ferramenta de trabalho (Mannoni, 1998).

² Maiores informações podem ser acessadas no link: <http://www.ch-freudien-be.org/connexions/ri3-reseau-institutions-infantiles/>

O trabalho realizado na instituição não visa à aprendizagem, mas a construir, junto com a criança, um estilo de vida. Instaura-se, assim, um cotidiano institucional no qual as crianças participam das oficinas e atividades domésticas da casa, de modo que as atuações do adulto não sejam dirigidas diretamente à criança, mas ao trabalho que está sendo realizado (Petri, 2003).

A experiência de Bonneil põe em questão a concepção tradicional de equipe medico-pedagógica. Todos que ali trabalham são chamados apenas de adultos e, quando há escolarização, esta é feita sob a forma de cursos por correspondência com a assistência do Ministério de Educação Nacional da França.

A psicanálise, em Bonneil, não é uma prática clínica, no entanto “tudo o que aí se faz baseia-se rigorosamente na psicanálise, à qual não se recorre como técnica de ajustamento mas, outrossim, como subversão de um saber e de uma práxis” (Mannoni, 1988, p. 16).

A noção de “instituição estourada” proposta por Mannoni é baseada no jogo do *Fort-Da* - descrito por Freud, ao observar seu neto, - enquanto operação simbólica. O *Fort-Da* é um jogo no qual a criança representa a alternância entre a presença e a ausência da mãe. Quando a criança, acompanhando o ir-e-vir do carretel, pronuncia “*fort-da*”, ela está também tentando organizar a realidade através de uma ordem simbólica. Desse modo, o *Fort-Da* é também a entrada numa simbolização primária. Este ir-e-vir é introduzido na escola experimental de Bonneil sempre que a presença de uma criança na instituição se efetua em alternância com uma estada fora da instituição. A noção de instituição estourada consiste, portanto, em “oferecer, sobre uma base de permanência, aberturas para o exterior, brechas de todos os gêneros (por exemplo, estadas fora da instituição)” (Mannoni, 1988, p. 79). Assim, é esta oscilação entre um lugar e outro que promove a eclosão de um sujeito.

1.2.2. Antenne 110

Movido por sua curiosidade pelas crianças psicóticas, Antonio Di Ciaccia decidiu construir um espaço no qual pudesse saber um pouco mais sobre elas. Assim surgiu, em 1974, a Antenne 110, nos arredores de Bruxelas. Acompanhando essas crianças, um saber passou a ser construído. Esse saber é compartilhado através da revista *Preliminaire*, editada desde 1986. A Antenne 110 conta hoje com cerca de 20 crianças que, em sua maioria, passam a semana na instituição e retornam para suas casas no fim de semana.

Até 1976, os profissionais que trabalhavam na Antenne 110 se submetiam à supervisão de Françoise Dolto, mas esta foi interrompida, pois ela incutia nos profissionais uma posição pedagógica e/ou terapêutica, distinguindo com afinco as funções referentes aos psicólogos e aos pedagogos (Baio, 1992). Di Ciaccia recusa essa divisão. Os profissionais que trabalham na Antenne 110 não atuam como pedagogos, psicólogos, psicoterapeutas e menos ainda como psicanalistas, ocupam-se de oficinas e das atividades cotidianas das crianças. Tais profissionais são chamados de educadores, independente de suas formações. Essa denominação foi escolhida bastante aleatoriamente, por serem nomeados como educadores pelo órgão que custeia a instituição. Desde a fundação de Antenne 110, Di Ciaccia anunciava que o discurso psicanalítico, enquanto lugar de saber identificado ao sujeito suposto saber, era interdito ali. O saber a ser levado em conta é o saber da criança.

Di Ciaccia conduziu seu campo de intervenção na direção das orientações de Freud e Lacan. Nesse sentido, o que está em questão é a aplicação da psicanálise para sujeitos cuja interpretação do sintoma não é possível, pois esses sujeitos não dispõem de tal subjetivação. Não se trata de analisar o gozo, mas de domesticá-lo. Nesse sentido, o que se faz na instituição é uma contra-análise. Assim, o dispositivo das oficinas de trabalho inventado na Antenne 110 para fazer intervir as leis da metáfora e da metonímia, aparece como recurso fundamental (Baio, 1992).

A função primordial dos educadores é a de promover encontros. No entanto, tais encontros não tem um momento determinado para acontecer, é justamente quando os educadores estão ocupados com seus afazeres: as oficinas, as tarefas cotidianas ou, especialmente, quando manifestam um desejo próprio, que o encontro acontece. A função do educador é a de

conduzir a criança em sua questão fazendo com que construa um saber sobre ela. Há também o responsável terapêutico que deve propiciar um lugar vazio, ou seja, sem um saber prévio que possa bloquear o trabalho de elaboração coletivo.

A questão do desejo está posta desde a entrada da criança na instituição. Uma posição desejante do educador é uma posição *sine qua non* para a realização de um trabalho. Uma criança só é aceita na instituição se os educadores acreditam que há um trabalho possível de ser construído com ela (Baio, 1992).

A instituição propõe encontros regulares com os pais com o objetivo de situar a equipe sobre os impasses e progressos da criança. Ela também se dispõe em escutar os pais sobre suas preocupações e suas observações sobre seus filhos.

1.2.3. Le Courtil

O Courtil é uma instituição que acolhe crianças e jovens adultos psicóticos e neuróticos graves. Fundado em 1982, o Courtil se situa na zona fronteiriça entre a França e a Bélgica, numa pequena cidade chamada Leers-Nord. A instituição é parte do Institut Médico-Pédagogique Notre Dame de la Sagesse (IMP) mas funciona de forma independente, orientando-se pela psicanálise enquanto o IMP acolhe uma demanda mais propriamente pedagógica.

O IMP de Leers-Nord foi fundado nos anos cinquenta por uma comunidade de religiosas, as Filles de la Sagesse. Elas logo perceberam a necessidade de trabalhar com profissionais da área da saúde mental e a psicanálise foi convocada a ocupar esse lugar na instituição. Ainda assim, o fato de haver psicanalistas trabalhando na instituição não a tornava orientada pela psicanálise e, por muitos anos, a instituição se guiou pela pedagogia, respondendo, sobretudo, a uma demanda dos pais. (Seynhaeve, 1994)

Em 1982 o Courtil foi inaugurado pelo psiquiatra Alexandre Stevens com o apoio de Bernad Seynhaeve numa fazenda no formato de uma pequena unidade acolhendo cerca de quinze crianças ditas débeis. Véronique Mariage, que lecionava religião na instituição, logo foi convidada a se juntar a eles. A fundação do Courtil “respondia à necessidade de se criar um

laço no qual se pudesse levar em conta um real intratável pelo discurso do mestre, ou então o que esse discurso produz como dejetos” (Mariage, 2007).

Desde então, o Courtil não parou de avançar. Em 1988 duas novas unidades foram criadas. Em 1989 foi publicada a primeira edição da revista *Les Feuilletts du Courtil*, hoje também com uma versão online, a *Courtil en ligne*. Muitas outras unidades foram abertas e hoje o Courtil recebe ainda jovens adultos que, em muitos casos, vivem em pequenos apartamentos e estúdios na cidade de Tournai. Atualmente, o Courtil acolhe, ao todo, cerca de 170 internos e semi-internos entre crianças, jovens e adultos e possui no seu quadro de funcionários aproximadamente 120 interventores (Seynhaeve, 2014). O Courtil tem a preocupação de não concentrar em si todos os serviços de que necessitam as crianças. Assim, elas são tratadas e medicadas, quando é o caso, por profissionais externos à instituição, utilizam transporte público e frequentam escolas públicas de ensino regular ou especial de acordo com a necessidade de cada criança.

O trabalho no Courtil se ancora na psicanálise de orientação lacaniana e tal formação é exigida a todos que ali trabalham. Seminários e grupos de trabalho, sempre articulados ao Campo Freudiano, acontecem semanalmente na instituição e tem por intuito promover essa formação. Também é prevista uma supervisão individual para os interventores e, mensalmente, ocorre na instituição uma apresentação de paciente coordenada por Alexandre Stevens e conduzida por ele próprio ou por outro psicanalista convidado. A instituição tem ainda um compromisso com a transmissão, pois assim testemunha sua perspectiva de instituição, uma perspectiva pautada na ética da psicanálise. Essa transmissão é feita, sobretudo, através da revista *Les Feuilletts du Courtil*, da apresentação de trabalhos em eventos e da realização de estágios na instituição (Seynhaeve, 1994).

Para Bernard Seynhaeve (1994), em toda instituição o discurso do mestre se apresenta, no entanto, a orientação psicanalítica propicia que o mestre seja apenas um semblante. Assim, o mestre na instituição é um mestre não-todo, um mestre castrado. O mestre sempre deve se reportar a alguém: o interventor se reporta ao diretor terapêutico, este se reporta ao diretor da instituição que se reporta ao juiz ou ao governo e assim o mestre fica reduzido a um semblante.

Quando uma criança chega ao Courtil, ela e seus pais são recebidos pelo diretor da instituição que faz questão de conduzir essa primeira entrevista. Nesse momento, é dito aos pais o quanto o saber deles sobre a criança é importante por mais que a instituição tenha experiência em trabalhar com crianças em dificuldade. Nos casos em que a criança é encaminhada a instituição por uma demanda judicial, a instituição esclarece para os pais que, mesmo que o juiz tenha determinado o encaminhamento da criança, ela só será aceita se os pais e a própria criança também o desejarem. No Courtil, assim como na Antenne, os pais são convocados a encontros regulares. No entanto, no Courtil essa frequência é determinada de acordo com cada caso.

Os profissionais que trabalham no Courtil, independente de sua formação, são chamados de interventores. Além de se ocuparem do cotidiano da casa, os interventores animam as oficinas. Essas oficinas são dispositivos para acolher as invenções das crianças e são propostas a partir de uma demanda das próprias crianças. O trabalho no Courtil é marcado por intervenções que possibilitem a emergência da subjetividade sem que se cristalize um sentido. Para Guy Poblome (1994), colocar um sujeito psicótico para falar é, se não inútil, desastroso. Assim, quando o interventor é convocado a intervir, é no sentido de dar uma resposta, não uma resposta ao sujeito, mas uma resposta ao Outro, pois na psicose é o Outro que deve ser tratado.

1.3. A prática entre vários

Vemos que as instituições orientadas pela psicanálise têm não apenas a função de tratar o sujeito, mas também a de acolher uma demanda. É nessa vertente que se coloca a dimensão da psicanálise enquanto prática entre vários, termo cunhado por Miller em ocasião da Terceira Jornada da Rede Internacional de Instituição Infantil, ocorrida em Bruxelas em 1996, para falar de uma nova geração de instituições definida por uma modalidade de conversação na qual a psicanálise não é exterior, mas transcendente.

Foi a partir de sua observação de que as crianças psicóticas não paravam de elaborar em nenhum momento e que não esperavam o tempo certo para suas construções, ou seja, o momento no consultório do analista, é que o fundador desse campo, Antonio di Ciaccia, se propôs a criar uma instituição que pudesse acolher a criança no momento em que ela elabora. Ele constatou que, se por um lado a criança psicótica está a construir seu saber a todo tempo,

fora do consultório e fora da intervenção, por outro elas parecem se direcionar, sobretudo, àqueles que parecem não saber. Assim, a prática entre vários é uma investida no impasse da transferência na psicose e sua relação com o saber. Assim, Di Ciaccia se lança na construção de uma equipe que se preste a essas duas particularidades do tratamento da psicose na criança: as relações com o tempo e com o saber.

Antônio Di Ciaccia (1999), a partir da sua experiência em Antenne 110, defende que esta prática não se funda na presença do Um do discurso do Mestre³, mas sim na falta deste Um. É na possibilidade mesma da falta no grande Outro⁴ intervir que cada um pode repensar sua prática na direção de uma clínica feita a partir de vários. O trabalho entre vários não significa apenas operar de acordo com determinado tipo de laço profissional, mas atuar em uma construção clínica que leva em conta a incidência de um real transdisciplinar. Baio esclarece: “Para isso, quanto à função, um educador vale pelo outro, mas cada um se alterna para se prestar, para além do estilo e das manobras próprias de cada um, à mesma política: o ato do sujeito e o tratamento do gozo” (Baio, 1999, 72). Além disso, a prática entre vários visa estabelecer a presentificação de um Outro favorável ao acompanhamento do sujeito psicótico. A pluralização do Outro, seja ela no nível do saber ou no nível do poder, é, por si só, um modo de minimizar o caráter intrusivo do Outro (Zenoni, 2009).

A reunião geral é o momento no qual os profissionais que trabalham na instituição apresentam seus impasses. Diante de tais impasses, abre-se oportunidade para se pensar estratégias na condução dos casos. Esse cálculo visa manter toda a equipe rigorosamente num mesmo enredo, ainda que cada profissional tenha sua liberdade no manejo clínico com a criança. Na reunião geral, muitas vezes se verifica que a criança continua sua produção com vários educadores:

cabe aos educadores se fazerem de ‘sérios’, no sentido em que o entende J. Lacan, ou seja, fazer série na parceria, não tanto revezando-se entre si, mas, sobretudo oferecendo à criança a ocasião de verificar que eles se mantêm, reciprocamente, numa posição de destituição quanto ao saber. (Baio, 1999, p. 68)

Muitas vezes, também, acontece de uma criança privilegiar um educador em detrimento do outro ou mesmo de hesitar diante de algum. Nesse caso, o trabalho a partir de vários deverá

³ Na teoria dos discursos apresentada por Lacan em seu Seminário 17, *O avesso da psicanálise*, ele apresenta o discurso do mestre como aquele que comporta em si a estrutura da linguagem e promove o assujeitamento do outro, sendo, portanto, o contrário do discurso da psicanálise.

⁴ O conceito de “grande Outro” será explicado no capítulo seguinte.

orientar a equipe no sentido de fazer recair a barra sobre esse educador que personifica esse incômodo. O furo do saber ocupa lugar central nesta dinâmica, permitindo a invenção. O fundador de Antenne 110 situa esse saber como um saber opaco, um saber a ser construído, mas a ser construído, sobretudo, pelo sujeito.

Essa discussão será feita a partir de quatro eixos propostos por Stevens (2007) para se pensar a prática entre vários. São eles: a desespecialização, a formação, a invenção e a transmissão.

A desespecialização apresenta dois sentidos. O primeiro é o sentido mesmo da formação profissional. A prática feita por muitos deve, de certo modo, ultrapassar a formação universitária dos profissionais que nela trabalham, sejam eles psicólogos, médicos, pedagogos, fonoaudiólogos, etc. Ao contrário da prática pluridisciplinar, na qual os saberes oriundos da formação de cada profissional são sobrepostos, a prática entre vários visa um esvaziamento de saber. Nesse sentido, o psicanalista é um desespecializante, ele fura o saber do especialista e visa construir um saber que ultrapassa todos os saberes. Não caberia à instituição desconsiderar o saber próprio da formação de cada profissional, o que só tem a enriquecer a instituição, mas enfatizar o lugar do singular, do que é trazido pelo paciente, valorizando, assim, o saber do próprio paciente. Cada profissional vai ocupar não o lugar que lhe foi oferecido pela instituição no ato de sua contratação, mas o lugar que lhe oferece o paciente no laço transferencial. Um aspecto interessante das instituições onde há a prática entre vários é que há um esforço da instituição em pluralizar os atendimentos com especialistas. Assim, tais atendimentos são feitos com profissionais que não fazem parte da instituição, sejam eles médicos, psiquiatras, fonoaudiólogos ou o tratamento que se fizer necessário. A criança, então, deixa a instituição para ir ao consultório do especialista que, por sua vez, não interfere no acompanhamento da criança na instituição.

O outro sentido é o sentido do sintoma. A instituição não deve ser uma clínica que identifica o sujeito unicamente ao significante de seu sintoma, aquele que Lacan chama de “invólucro formal do sintoma” (Lacan, 1949/1998, p. 70). Esta identificação monossintomática só levaria o sujeito a engajar-se cada vez mais na repetição, sem produzir nenhum corte que promova o surgimento de algo de novo. Assim, a condução do caso é norteadada, não pela conduta terapêutica vinculada ao sintoma, mas pelo que é construído na dinâmica transferencial.

O segundo eixo levantado por Stevens é a formação. Nem todas as pessoas que trabalham nas instituições onde há a prática entre vários, são psicanalistas, e nem é necessário que sejam. No entanto, é preciso que haja uma política comum que oriente a prática institucional. Se, por um lado visa-se a desespecialização dos que trabalham na instituição, por outro é necessário que esses profissionais façam sua formação em psicanálise para que possam aplicá-la à clínica cotidiana. A prática entre vários pressupõe uma orientação teórica, o que vai muito além da leitura de livros, e aí cabe à instituição enquanto tal e a cada profissional, encontrar a melhor maneira de direcionar sua formação teórica. Em algumas instituições, há seminários teóricos que tem por fim sustentar o desejo de cada um pela psicanálise, mas a instituição sempre incentiva que seus profissionais busquem formação analítica fora da instituição. Esse movimento Stevens chama de “transferência centrífuga”, uma transferência sempre remetida para além da instituição que permite manter a instituição do lado do não-saber. A psicanálise é uma prática que parte do não-saber, ou seja, que permite que o sujeito produza seu próprio saber e assim avance.

O terceiro eixo é o da invenção, invenção esta que aparece tanto do lado do sujeito quanto da instituição enquanto forma de condução. O interventor deve estar atento à surpresa para poder auxiliar o sujeito na construção de sua invenção. As crianças que são recebidas nessas instituições são, em sua maioria, “desarrimadas, expostas a um gozo que não conseguem localizar” (Stevens, 2007, p. 81). O trabalho do interventor é, essencialmente, permitir que elas inventem pontos de basta, também chamados “pontos de ancoragem”. Desse modo, o interventor não deve produzir as invenções para o sujeito, mas estar atento às invenções que ele próprio produz. O interventor, então, deve estar atento não para fornecer a invenção, mas para desencadeá-la e para isso, é necessário um cálculo do lado do interventor. É apenas nessa medida que a invenção pode estar do lado da instituição. A equipe deve ser capaz de responder a essas invenções da criança. Os interventores, enquanto membros de uma equipe que segue um enredo, devem “inventar” um *savoir faire* capaz de provocar a invenção do sujeito. Para tal não há um método, cada interventor lança mão de seu estilo, de suas habilidades, até de seu desejo, mas, sobretudo, de sua escuta. Assim, a invenção não está do lado da instituição a não ser para sustentar a invenção do próprio sujeito. Lacan nos ensina que o Nome-do-pai é também uma invenção que, para o neurótico, enlaçaria os três registros, real, simbólico e imaginário, permitindo a instituição do sujeito diante do Outro. Podemos ver, por exemplo, em Joyce, como essa invenção se dá na psicose. A invenção aí é um quarto termo, introduzido

artificialmente, que possibilitaria uma suplência. Como pontua Ram Mandil, “a suplência como o que, acrescentando-se à impossibilidade de inscrição, busca dar consistência, contornar, circunscrever (sem jamais complementar) o que se mostra como falha no Outro” (Mandil, 1997, p. 111). A instituição deve, então, estar atenta para escutar e acolher as invenções do sujeito, não para criar para ele, e por isso vale dizer que mesmo que haja algo da ordem da invenção do lado da instituição, ela está primordialmente do lado do sujeito.

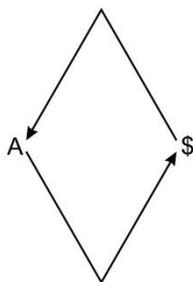
O último eixo é o da transmissão. É a reunião clínica da equipe o principal alicerce para a transmissão. A construção do caso clínico se apresenta aí como fundamental para a transmissão. É o lugar em que se faz a palavra circular e onde há um esvaziamento do gozo próprio. Cada integrante da equipe contribui com suas observações cotidianas e cada um apresenta seu estilo próprio de intervenção, mas a partir da discussão em equipe, uma única orientação é tomada na condução de cada caso. A construção do caso clínico é uma exigência. No entanto, a construção do caso não visa a construção de um saber sobre o sujeito, mas orientar a equipe para o que faz impasse ou se apresenta como ponto de abertura no caso. É na reunião clínica que se decide o valor dado à invenção de cada criança, ou seja, decidir se a equipe deve sustentar essa invenção, desencorajá-la ou mesmo limitá-la. Não há outra reunião senão a reunião clínica, por exemplo, não há reunião administrativa ou técnica, isto porque toda manobra pode ser considerada clínica. Assim, a reunião clínica se constitui como engrenagem necessária para regulação do trabalho feito na instituição.

É a partir das premissas aventadas pela prática entre vários que a instituição e os que nela trabalham se esforçam para ser parceiros do sujeito, mas parceiros no “bom lugar” (Mariage, 2007, p. 65), contribuindo, assim, para que o sujeito possa construir sua relação com o mundo.

2. O SUJEITO E O OUTRO

2.1. O surgimento do sujeito: alienação e separação

Em seu Seminário 11, *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964), e em seu texto *Posição do inconsciente* (1964), Lacan apresenta o processo de constituição do sujeito através das operações de alienação e separação que ele denomina como sendo operações de causação do sujeito. Essas duas operações são circulares, mas não recíprocas, alerta o autor, e se articulam em dois domínios, o do sujeito, onde há o ser, e o do Outro, que comporta o sentido. Esse movimento circular é, justamente por ser circular, dissimétrico. Esse movimento é ilustrado por ele com um losango:



Fonte: Harari, 1990, p. 198

Nessa figura há dois vetores que se orientam no sentido anti-horário. A razão de ser anti-horário, esclarece Lacan, é somente o fato de ser este o sentido da leitura, ou seja, da esquerda para a direita. A direita do losango se situa o sujeito, representado por \$, e a esquerda se situa o Outro, representado por A maiúsculo (Autre, em francês).

2.1.1 Alienação

A primeira das operações de causação do sujeito, a alienação, está representada no vetor inferior. A alienação é a ação do Outro sobre o ser que promove o aparecimento do sujeito, ainda que, nesse primeiro momento, o sujeito ainda não se encontre barrado. Nesse momento, então, o sujeito é um sujeito em instância, prestes a acontecer, como diz Lacan, “sujeito do ser que ainda não possui a fala” (1964/1998, p. 854). No entanto, adverte Lacan, o sujeito não pode ser causa de si mesmo. É nesse sentido que o Outro antecede o sujeito: “Que o Outro seja

para o sujeito o lugar de sua causa significante só faz explicar, aqui, a razão por que nenhum sujeito pode ser causa de si mesmo” (Lacan, 1964/1998, p. 842). É nesse sentido que a linguagem antecede o sujeito. Antes que o sujeito seja capaz de falar, ele é falado. O Outro, na maioria das vezes encarnado na figura dos pais, espera o sujeito situando-o na divisão dos sexos, em sua posição na família ou na ordem social. Assim, a criança é nomeada: menino ou menina, caçula ou primogênito, herdeiro, sucessor ou o que mais possa fazer parte da cadeia simbólica que irá lhe servir para advir como sujeito (Riaviz, 1999).

Para Lacan, há uma predominância do campo do Outro sobre o sujeito, campo no qual os significantes se articulam na preexistência do sujeito, isso, formula Lacan, é “conferir essa prioridade ao significante em relação ao sujeito” (Lacan, 1964/1998, p. 854). É por isso que o primeiro vetor vai da esquerda para a direita, ou seja, do Outro para o sujeito. Contudo, alerta Lacan, não é por essa operação se originar no campo do Outro que ele a chama de alienação, pois “a alienação reside na divisão do sujeito que acabamos de designar em sua causa” (Lacan, 1964/1998, p. 855).

Lacan introduz aí a ideia do *vel* da alienação : “Avancemos na estrutura lógica. Essa estrutura é a de um *vel*⁵” (Lacan, 1964/1998, p. 855). O que Lacan introduz com o *vel* da alienação é a dimensão da perda: “o *vel* da alienação só impõe uma escolha entre seus termos ao eliminar um deles, sempre o mesmo, seja qual for essa escolha” (Lacan, 1964/1998, p. 855).

É com a oferta “a bolsa ou a vida” que Lacan ilustra essa escolha (Lacan, 1964/1985, p.201). Se a escolha é pela bolsa, perde-se os dois, se é pela vida, será a vida sem a bolsa. Ou seja, essa escolha implica sempre uma decepção, um desfalque que é a falta do outro termo.

Lacan propõe uma oferta ainda mais dramática: “a liberdade ou a morte” (1964/1985, p.201). Nesse caso fica em evidência o fator letal do *vel* da alienação. Para Lacan, o fator letal é o que há de mais essencial no *vel* da alienação. Isso se ilustra, pois, em algum momento, será preciso abandonar a vida e restará somente a liberdade de morrer, já que escolher a morte é a única

⁵ Lacan toma esse significante, *vel*, do latim. A palavra *vel* em latim significa *ou*, mas um *ou*, inclusivo. Na frase, por exemplo, “O pai ou a mãe vão buscar o filho”, se usarmos o termo *vel*, entende-se que o pai ou a mãe ou os dois vão buscar o filho, enquanto se o termo usado na frase for *aut*, ficaria entendido que o pai ou a mãe, mas não os dois, vão buscar o filho. Assim, *vel* é inclusivo enquanto *aut* é exclusivo. A partir de consulta feita em *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, disponível no link <http://plato.stanford.edu/entries/disjunction/#Jen94>

prova legítima de liberdade de escolha. Nesse exemplo, fica evidente o fator inclusivo no termo *vel*, mas de um modo paradoxal no qual sempre se perde: ao se escolher a liberdade, se escolhe também a morte. Ou seja, no *vel* da alienação, o que se tem é “nem um nem outro”, como o explica Lacan:

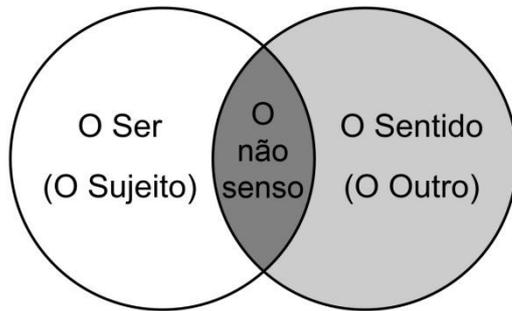
O *vel* da alienação se define por uma escolha cujas propriedades dependem do seguinte: que há, na reunião, um elemento que comporta que, qualquer que seja a mudança que se opere, há por consequência um *nem um, nem outro*. A escolha aí é apenas a de saber se a gente pretende guardar uma das partes, a outra desaparecendo em cada caso. (Lacan, 1964/1985, p. 200)

É da ordem do letal a escolha que se coloca para o sujeito, uma escolha entre o sentido e a petrificação. Se escolhe o ser, o sujeito desaparece, se petrifica. Se escolhe o sentido, há sempre uma perda de sentido. Essa escolha pode ser explicitada da seguinte maneira: ali onde o sujeito aparece, produzido por um enunciado, ele desaparece como sem-sentido, em virtude da ação do Outro (Dubois, 1990). Esse efeito letal induzido pelo significante é chamado de afânise e constitui um desvanecimento, uma petrificação. Nesse momento, há uma predominância do campo do Outro.

O Outro aparece aí como um produtor de sentidos. Mas, como não é possível um sentido pleno, todo sentido é incompleto, resta sempre, um sem-sentido. É justamente essa perda de sentido, ou seja, essa falta proveniente da ação do campo do Outro, que se configura como constituinte do sujeito na operação de alienação.

Lacan se utiliza dos círculos de Euler⁶ para demonstrar essa escolha do sujeito.

⁶ Euler foi um matemático e físico suíço que aos 20 anos emigrou para a Rússia, nunca retornando para a Suíça. Ele viveu no século XVIII e fez importantes contribuições para o campo da matemática (D'Ambrosio, 2009).

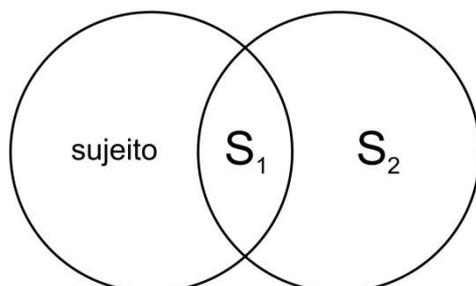


Fonte: Lacan, 1964/1985, p.200

Se o sujeito elege o ser, fica petrificado. Se elege o sentido, haverá uma perda de sentido proveniente do campo do Outro. Lacan esclarece:

Ilustremos isso pelo que nos interessa, o ser do sujeito, aquele que está ali sob o sentido. Escolhemos o ser, o sujeito desaparece, ele nos escapa, cai no não-senso – escolhemos o sentido, e o sentido só subsiste decepado dessa parte do não-senso que é, falando propriamente dito, o que constitui na realização do sujeito, o inconsciente. Em outros termos, é da natureza desse sentido, tal como ele vem a emergir no campo do Outro, ser, numa grande parte de seu campo, eclipsado pelo desaparecimento do ser introduzido pela função mesma do significante. (Lacan, 1964/1985, p. 200)

Os dois termos de onde se originam o sem-sentido e o sentido são S1 e S2, ou seja, os dois termos da cadeia significante. A escolha que se coloca para o sujeito é, então, petrificar-se em um significante (S1) ou deslizar no sentido (S2). A escolha pelo sentido implica no deslizamento do sujeito para o sentido promovido pelo elo entre os significantes (S1 e S2).



Fonte: Soler, 1997, p. 61

O significante primordial, significante irreduzível, chamado por Lacan de S1, que cai na operação de alienação, é o que constitui o núcleo do inconsciente. Essa região de sem-sentido, deixada cair pela realização de sentido que se origina na ação do Outro, é justamente a região do que é inconsciente. Ou seja, “aquilo que é inconsciente é um resto da operação da constituição do sujeito no campo do Outro” (Harari, 1990, p. 241).

A alienação é, então, a operação na qual o sujeito é capturado pelo significante, constituindo-se no campo do Outro. O Outro dá ao sujeito a possibilidade de se construir enquanto um ser falante. No entanto, o significante impele um efeito letal que comporta em si uma afânise, ou seja, um apagamento do sujeito. O termo “afânise” é tomado de Ernest Jones e designa um “desvanecimento, um desaparecimento, uma petrificação” (Harari, 1990, p. 248). Esse golpe do significante sobre o sujeito produz um efeito de entorpecimento, deixando o sujeito como que nocauteado. A partir daí se produz um efeito de divisão que faz com que o sujeito vacile entre o ser e o sentido, entre o sentido e o sem-sentido. A escolha pelo sem sentido comporta uma articulação com o inconsciente na medida em que essa perda de sentido que constitui o sujeito é aquilo mesmo que é inconsciente. Aí tem-se o efeito essencial da alienação, como já havia adiantado Lacan, a divisão do sujeito.

2.1.2. Separação

A segunda operação de causação do sujeito é a separação. Se, ao apresentar a alienação, Lacan introduz a estrutura do *vel*, na separação a estrutura equivalente seria o *velle*, trocadilho introduzido por Lacan em *Posição do inconsciente* (1964/1998). Esse termo, infinitivo presente do verbo *querer* em latim, demonstra uma diferença essencial entre as operações de alienação e separação. Enquanto na primeira, a alienação, o que se tem é uma escolha forçada introduzida aí pelo *vel*, na segunda, a separação, é necessário um querer. Na operação de separação, é necessário que o sujeito “queira” se separar da cadeia significante (Soler, 1997), como indica Lacan:

o sujeito como tal está na incerteza em razão de ser dividido pelo efeito da linguagem. (...) O efeito de linguagem está o tempo todo misturado com o fato (...) de que o sujeito só é sujeito por ser assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do Outro. É por isso que ele precisa sair disso, tirar-se disso, e no tirar-se disso, no fim, ele saberá que o Outro real tem, tanto quanto ele, que se tirar disso, que se safar disso. (Lacan, 1964/1985, p. 178)

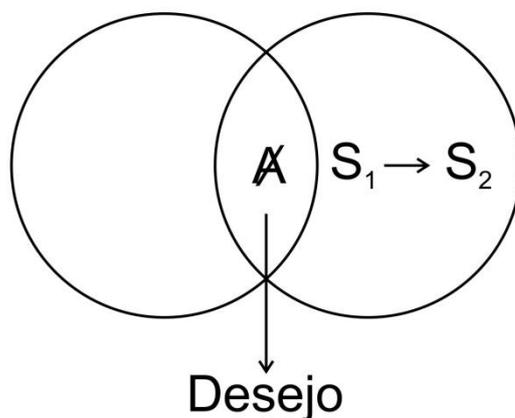
Colette Soler (1997) coloca que a palavra “safar” enfatiza o caráter de vontade, ou seja, de movimento do próprio sujeito para além do que o Outro diz, para além do que é inscrito no Outro. O sujeito, então, “corre atrás da verdade” (Lacan, 1964/1985, p. 178), numa busca pelo desejo do Outro.

Os intervalos do discurso são o que se refere a falta. E a falta, uma vez instalada no sujeito, faz com que ele vá busca-la também no Outro, como assevera Lacan:

Seja como for, é sob a incidência em que o sujeito experimenta, nesse intervalo, uma Outra coisa a motivá-lo que não os efeitos de sentido com que um discurso o solicita, que ele depara efetivamente com o desejo do Outro, antes mesmo que possa sequer chamá-lo de desejo, e muito menos imaginar seu objeto. (Lacan, 1964/1998, p. 858)

Enquanto o Outro da alienação é o Outro cheio de significantes, o tesouro dos significantes, que podemos representar por A , o Outro da separação é faltoso, podendo ser escrito com uma barra, \bar{A} . O que acontece é que o sujeito sempre encontra, no intervalo do discurso do Outro, uma falta e essa falta concerne ao desejo. Para Lacan, a estrutura mais radical da cadeia significante é o intervalo, que ele chama de “lugar assombrado pela metonímia” (Lacan, 1964/1998, p. 858), justamente por comportar em si uma falta. É essa estrutura radical, o intervalo, que é, como ensina Lacan, o veículo do desejo.

O desejo é, assim, justamente o que se encontra na interseção entre o sujeito e o Outro. Tal representação pode ser feita usando os círculos de Euler da seguinte forma:



Fonte: Soler, 1964/1985, p.63

Se, na alienação, o que se encontrava na interseção entre os dois conjuntos era o S1, na separação, ele não está mais lá, deslizou com a cadeia significante. O que há na interseção agora é uma falta, uma lacuna, que Lacan chama de desejo. Mesmo que o sujeito não seja, ainda, capaz de nomear essa lacuna de desejo ou, menos ainda, imaginar seu objeto, é essa lacuna, essa falta, que o causa.

O outro não é, então, apenas portador dos significantes. Há mais, há o desejo. O Outro está lá, e deseja. E o desejo do Outro se configura como enigma para o sujeito.

A operação de separação é uma operação na qual o sujeito opera não apenas com a falta em si, mas também no outro, que se apresenta num segundo momento como desejo, como enigma. Essa é a torção que se dá no vetor superior, apresentado no início desse capítulo. Torção na qual o sujeito retorna ao ponto de partida, mas o que lá encontra já não é o mesmo. Se, no primeiro vetor, a esquerda do losango, tínhamos o Outro, tesouro dos significantes, representado por A maiúsculo, no vetor de retorno, ali onde havia o A, o que o sujeito encontra é o Outro barrado, \bar{A} , e seu desejo.

A condição para a separação é o encontro com a falta do desejo (Soler, 1997, 64). O desejo é algo que se entrevê na fala do Outro. O desejo está presente na fala, mas não pode ser reduzido a uma demanda. Aí reside um enigma.

Os infindáveis “porquês” que a criança dirige ao Outro primordial, a saber, a mãe, são uma tentativa de apreender o desejo do Outro. Esses “porquês” são tão difíceis de responder justamente porque não perguntam o que está na indagação da criança, mas interrogam sobre o desejo do Outro.

É por nunca encontrar resposta, por nunca apreender efetivamente o desejo do Outro, que a criança formula a questão: “podes me perder?”. Essa pergunta é o recurso, diz Lacan, “contra a opacidade que ele [o sujeito] encontra no lugar do Outro” (Lacan, 1964/1985, p. 858). Essa é a forma encontrada pela criança para responder a pergunta sobre o desejo do Outro. Com a pergunta “podes me perder?”, ou seja, com a ameaça de seu desaparecimento, o sujeito trabalha com sua própria falta respondendo ao enigma do desejo do Outro. Em outras palavras, o que o sujeito faz é operar com a própria falta provocando no Outro a mesma falta.

Mas a pergunta sobre o desejo do Outro continua sem resposta. E tal pergunta só pode ser respondida no nível do gozo⁷. Esse intervalo que surge na operação de separação, esse “lugar assombrado pela metonímia” (Lacan, 1964, p. 858), não é, então, completamente vazio. Este lugar “é uma lacuna onde alguma coisa entra. É o objeto *a*” (Soler, 1997, p. 65). Ou, como introduz Lacan, “Pela função do objeto *a*, o sujeito se separa” (Lacan, 1964/1985, p. 243).

Ainda no Seminário 11, no capítulo 18, *Do Sujeito Suposto Saber, da Díade Primeira e do Bem* (1964), Lacan articula a noção de “transferência” com a operação de alienação. Ele introduz a função de sujeito suposto saber na transferência nos termos da dupla S1-S2. Ao articular a questão do saber com a alienação, o que se tem é um intervalo onde há o S1 (sem-sentido) que demanda um sentido ao Outro (S1-S2). O que possibilita a entrada do sujeito na via da alienação significante, ou seja, no deslizamento metonímico da cadeia simbólica, é o sujeito suposto saber, onde há a abertura do inconsciente. O termo “sujeito suposto saber” deixa entrever que o saber é preexistente ao sujeito, que o saber vem do campo do Outro, da estrutura de linguagem. Vale ressaltar que o saber aqui não é o saber do conhecimento, mas o saber do inconsciente, por isso o saber é suposto e não exposto como, por exemplo, o saber médico. E como se dá, então, o fechamento do inconsciente? Podemos supor que é através do objeto *a*, como afiança Lacan: “Podemos conceber o fechamento do inconsciente pela incidência de algo que desempenha o papel de obturador – o objeto *a*” (Lacan, 1964/1985, p. 138).

Mas o que se passa na psicose? Como as operações de causação do sujeito se dão quando o sujeito elege o vazio? Ou quando a separação é inoperante? De qual saber podemos falar quando o sujeito não encontra no Outro a falta? Em que termos é possível estabelecer um diagnóstico ainda na infância? Essas são questões que não intentamos responder, mas apenas situar para podermos, mais adiante, problematizar a questão do estagiário na relação com a criança, seu Outro e seus objetos.

⁷ Lacan, ao longo de sua obra, se dedicou ao conceito de gozo, que diferencia tanto do *lust* freudiano (“prazer” ou “desejo”), como do conceito de “satisfação”. De um conceito mais amplo de gozo Lacan vai diferenciar, no Seminário 20, duas formas de gozos: um, limitado pelo significante, o gozo fálico; o outro, um gozo que vai além do falo, o gozo do Outro, que não atende nem às leis do princípio do prazer nem aos cuidados da auto-conservação.

2.2. O Outro e o objeto na psicose

Freud, desde suas primeiras concepções sobre o aparelho psíquico, ainda no *Projeto para uma psicologia científica* (1895) e no capítulo VII de *A interpretação dos sonhos* (1900), apresenta um conceito de objeto que aponta para a impossibilidade do desejo. Freud parte da descoberta de satisfação vivida pelo bebê à partir dos cuidados que exerce sobre seu corpo o outro materno, para falar da experiência de prazer vivida pelo bebê. No entanto, tal experiência nunca mais será alcançada inteiramente e por isso o bebê alucina esses objetos de satisfação presentes na primeira experiência.

Lacan, fazendo uma releitura dessa postulação de Freud, apresenta a experiência de satisfação como mítica, ou seja, como uma experiência que nunca existiu: “Mas esse objeto, em suma, nunca foi perdido, apesar de tratar-se essencialmente de reencontrá-lo” (Lacan, 1959-1960/2008, p. 74). Na concepção lacaniana, o objeto nunca existiu, mas foi introduzido na experiência de satisfação retroativamente (Viola & Vorcaro, 2009). O lugar do objeto não passa de um lugar vazio, habitado por nada. Por isso os objetos capazes de ocupar tal lugar para o sujeito desejante são infinitos e infinita é a busca do sujeito pelo objeto perdido, estabelecendo, assim, a dinâmica da relação sujeito-objeto:

A primazia dessa dialética coloca, no centro da relação sujeito-objeto, uma tensão fundamental, que faz com que o que é procurado não seja procurado da mesma forma que o que será encontrado. É através da busca de uma satisfação passada e ultrapassada que o novo objeto é procurado, e que é encontrado e apreendido noutra parte que não noutro ponto a que se procura. (Lacan, 1956-1957/1995, p. 13)

É no Seminário 10, *A Angústia*, que o objeto *a* é designado como tal e passa a ter um lugar central na teoria psicanalítica de orientação lacaniana. Neste Seminário, Lacan coloca que o objeto é anterior ao sujeito. Lacan usa a expressão “suplente do sujeito” ao se referir ao objeto *a* para dizer que este precede o sujeito.

O sujeito mítico primitivo, postulado no início como tendo que se constituir no confronto significativo, nós nunca o apreendemos, por razões óbvias, porque o *a* o precedeu, e é como marcado, ele próprio, por essa substituição primitiva que ele tem que reemergir secundariamente, para além de seu desaparecimento. (Lacan, 1962-1963/2005, p. 341)

Lacan aborda o objeto através da angústia do nascimento, momento em que ocorre, além da separação entre mãe e bebê, a separação entre o bebê e os envoltórios embrionários. É a esta

segunda separação que Lacan atribui maior importância, apontando, a partir daí, as consequências para o campo do objeto (Costa-Moura & Costa-Moura, 2011).

A partir da primazia da ordem significante sobre o sujeito, Lacan retoma os objetos das pulsões parciais concebidos por Freud: o seio, as fezes e o falo. A esses objetos, ele acrescenta, no Seminário 10, o objeto olhar e a voz. Esses são objetos cedíveis ou separáveis, pois são como se estivessem agarrados ao corpo como apêndices. “A função do objeto cedível como pedaço separável veicula, primitivamente, algo da identidade do corpo, antecedendo ao próprio corpo quanto à constituição do sujeito” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 341)

O seio, ou objeto oral, funciona como se estivesse chapado ao corpo do bebê, numa operação na qual o objeto pertence ao sujeito e não à mãe. Lacan coloca a seguinte pergunta: "De que lado está o seio: do lado daquele que suga, ou do lado do que é sugado?" (Lacan, 1962-1963/2005, p. 185). A mama é o ponto intermediário entre a mãe e o filho e sua zona erógena, a boca, está necessariamente ligada à função de borda.

Essa função de borda é ainda mais evidente no caso das fezes. É um objeto pertencente a criança que é separado de seu corpo através de um corte feito pela zona anal. É um objeto que traz consigo uma ambivalência à medida que vem responder à demanda do Outro (mãe) que coloca em sua demanda para o sujeito uma questão ambivalente: dê/prenda.

O objeto fálico tem especial importância na teoria psicanalítica, pois é ele que traz consigo o problema da castração. Lacan coloca que o falo é um objeto cedível na medida em que se torna inoperante após o ato sexual. É a condição de detumescência que faz do falo um objeto separável. Para Lacan: “O fato de o falo ser mais significativo na vivência humana por sua possibilidade de ser um objeto decaído do que por sua presença, é isso que aponta a possibilidade do lugar da castração na história do desejo.” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 187)

Sobre o objeto olhar, Lacan, ao comentar a cena do Édipo arrancando os próprios olhos, evidencia a importância dos olhos enquanto objetos separáveis. O olho funciona como um órgão que atrela tudo que está no meio exterior. O objeto olhar é o objeto da fantasia por excelência o que explica o fato de ser a fantasia o suporte mais satisfatório para o desejo.

Por último, Lacan introduz, no Seminário 10, o objeto voz. A voz, onda sonora que se desprende do corpo do sujeito, retorna como autônoma, como algo originário do Outro. O sujeito não a reconhece como sua e por isso é percebida como estranha. Lacan associa o objeto voz ao supereu e esta voz, pode-se dizer, é um objeto invocante, pois convoca o sujeito a se representar, a se fazer presente.

A extração do objeto *a* promove a divisão do sujeito e a fantasia tem a função de emolduramento do objeto. O neurótico traz o objeto *a* articulado em sua fantasia, envolvido pelo que Lacan chama de “envelope formal do sintoma”. Essa fantasia preserva o objeto *a* constituindo um semblante que evita as consequências violentas do encontro com o real (Lima, 2008). A angústia proveniente da fantasia é concomitante a subtração de gozo, uma vez que o objeto é o produto da operação de separação entre o Outro e o gozo. Isso pressupõe que o sujeito consente com a barra que recai sobre si, inscrevendo a divisão subjetiva. Lacan assinala:

Portanto, é como representante da representação na fantasia, isto é, como sujeito originalmente recalcado, que o \$, S barrado do desejo, suporta aqui o campo da realidade, e este só se sustenta pela extração do objeto *a*, que, no entanto, lhe fornece seu enquadre (Lacan, 1966/1998, p. 560)

Como, na psicose, a mediação simbólica não pode ser instaurada entre o sujeito e o Outro, como a barra não incide nem no Outro, nem no próprio sujeito, o sujeito não entra no circuito do desejo. Na psicose o que vemos é que quando a extração do objeto é recusada, ela retorna no real. Enquanto, na neurose, a fantasia possibilita o contorno do objeto, na psicose o sujeito não encontra recurso para limitar o gozo e se predispõe ao ato.

A relação com o objeto *a* é uma forma que o sujeito encontra de responder a pergunta sobre o desejo do Outro. Para o neurótico, o objeto *a* está “a meio caminho do percurso que conduz à separação entre o sujeito e o Outro. (...) Por outro lado [na psicose], há impossibilidade formal de fazer a pergunta pelo desejo do Outro” (Carvalho, 2015). Assim, na neurose, o objeto *a* pode ser uma resposta possível para a pergunta sobre o desejo do Outro, enquanto, na psicose, o sujeito encarna esse objeto sendo ele mesmo essa resposta.

A base para a transferência na neurose se encontra no fato de o sujeito não encontrar o objeto em sua realidade, mas supor que o objeto, para o Outro, não está perdido. O neurótico crê que

o Outro sabe como capturar o objeto e esta crença é a base da transferência (Kaufmanner, 1999).

Na psicose, o gozo não é localizável pelo significante fálico e o objeto não se separa do Outro. É por ter o objeto a sua disposição, no real, que o psicótico não pode, como o neurótico, demanda-lo ao Outro. Para o neurótico, é possível demandar o objeto ao Outro, pois ele acredita que o objeto está no Outro. Para o psicótico, o Outro goza, enquanto ele próprio é o objeto de gozo do Outro. Se na neurose estamos diante do Outro como sujeito suposto saber, na psicose, o Outro é julgado gozar (Kaufmanner, 1999, p. 116).

Na psicose, o que está em jogo é um saber imaginário, no qual o sujeito é tomado como objeto e manipulado pelo gozo do Outro. O delírio pode ser entendido como uma “tradução imaginária do horror com que experimenta a invasão do Outro, ao qual ele [o psicótico] está entregue e sem recurso” (Campos, 2015).

Na psicose, assinala Lacan, “contrariamente ao sujeito normal, para quem a realidade lhe chega de bandeja, ele tem certeza. (...) Essa certeza é radical” (Lacan, 1955-1956/1985, p. 91). Podemos dizer que, porque na psicose o Outro é totalizado, não marcado pela falta, o saber não é suposto, como na neurose, mas tomado como fato (Heck & D`agord, 2012).

Vejamos como essas questões acerca do Outro e do objeto operam para Marine⁸, uma menina de 9 anos que frequentava o Courtil desde os 7.

A mãe de Marine a vestia muito meticulosamente com vestidos e meias-calças coloridas. Um dia, ela despiu completamente a filha na sala de espera do prédio administrativo com o pretexto de trocar seu vestido. Esse episódio e outras particularidades da relação de Marine com sua mãe chamavam a atenção da equipe que levavam essas questões para a reunião clínica. Incluía-se nessa série o próprio nome de Marine que parecia ser um complemento do nome da mãe, Marie e a insistência da mãe em enviar, para a instituição, camisolas curtas para Marine dormir, ainda que fosse inverno.

⁸ Os nomes das crianças mencionadas nessa dissertação, por razões éticas, foram substituídos.

No Courtil, Marine provocava os meninos até fazer com que eles batessem nela. Costumava usar a camisola curta enviada pela mãe e, nessas ocasiões, acabava mostrando seu traseiro aos meninos do grupo vizinho. Certa vez, durante as férias de verão, foi pega completamente nua diante os meninos no jardim.

Quando conheci Marine, sua relação com o Outro já não era de tanta intensidade. Ela já não se despia com tanta frequência e já não entregava tudo ao Outro. No meu primeiro dia de estágio no Courtil, Marine logo veio falar comigo. Perguntou-me se eu iria trabalhar no Grupo Azul, grupo do qual ela fazia parte. Em seguida perguntou se eu iria comer com o grupo no almoço, ao que respondi que ainda não sabia meus horários, mas acreditava que sim. Ela, então, perguntou se no jantar eu também estaria lá para comer. Durante as refeições, Marine nunca terminava seu prato, tinha sempre a oferecer à lata de lixo⁹. No único dia em que a vi comer tudo, ela refez o prato, no qual não tocou, mas, como sempre, jogou no lixo. Ela sofre de tremores aparentemente sem causa orgânica e especialmente quando está à mesa, expressão no corpo de um excesso pulsional.

No atelier de culinária, onde preparava guloseimas, queria sempre levar o que havia produzido para sua mãe. Com a ajuda da interventora responsável pelo atelier, aceitava deixar uma metade para o grupo. Certa vez, Preparou bolos de chocolate e decidiu que ficariam guardados até a hora do lanche. Quando Lucie, a colega mais gulosa, chegou, ela disse: "Lucie, tem bolo de chocolate. Não é para comer agora. Não olhe. Veja! Estão lá na geladeira". E Lucie devorou o bolo. A essa cena, Marine assistiu com perplexidade. Para Campos, "não há saber na psicose, há apenas perplexidade e desorganização" (Campos, 2015).

Marine queria sempre brincar "de lobo", uma espécie de "esconde-esconde" que ela chamava assim. No entanto não sabia esconder-se e de nada adiantava que eu explicasse que ela deveria se esconder enquanto eu contava até 10 com os olhos fechados. Quando eu abria os olhos, ela já estava na minha frente, me mostrando onde (não) estava escondida.

Se, no atelier de culinária, ela preparava objetos para o Outro, ao vestir-se com a camisola ou com suas meias-calças coloridas, ela oferecia a si mesma como objeto.

⁹ A expressão "oferecer a lata de lixo", em francês "*offrir a la poubelle*", é usada quando se joga algo fora, e essa expressão era, frequentemente, usada pela equipe quando Marine ou mesmo outra criança jogavam fora a comida. No entanto, essa atitude de Marine era destacada pela equipe e tratada em reunião.

No caso em questão, podemos levantar a hipótese do efeito da não extração de objeto no corpo do sujeito. Com suas receitas e suas meias-calças coloridas, Marine se oferece apetitosa numa oferta na qual ela mesma é o objeto, objeto que não pôde ser perdido. No caso de Marine, a nossa interpretação vai na direção da pressuposição de Pierre Naveau de que a não extração do objeto *a* provoca a passagem ao ato “para que se realize, por este viés, um tipo de extração forçada” (Naveau, 2007, p. 1)

2.3. A clínica psicanalítica da psicose

Freud desenvolveu uma produção teórica considerável acerca da psicose, chegando inclusive a teorizar sobre o delírio enquanto uma tentativa de cura promovida pelo próprio paciente e não como um sintoma da doença. No entanto, ele não considerava que esta patologia fosse indicada para tratamento psicanalítico. Em seu texto de 1904, *Sobre a psicoterapia*, Freud afirma: “As psicoses, os estados confusionais e a depressão profundamente arraigada (tóxica, eu poderia dizer), por conseguinte, são impróprias para a psicanálise, ao menos como tem sido praticada até o momento” (Freud, 1904/1989, p.247).

É Lacan que introduz na teoria psicanalítica a maior contribuição para o tratamento das psicoses ao apontar como direção do tratamento, as operações de inscrição do gozo e intervenção sobre o Outro (Guerra, 2010).

Diante desse contexto podemos nos perguntar: qual lugar deve ocupar o analista diante do sujeito psicótico? Beneti (1996) reitera a orientação feita por Lacan de não recuar diante da psicose e anuncia que as respostas do analista vão depender da posição do psicótico diante do Outro. Ele indica duas direções possíveis: Se o psicótico se coloca na posição de objeto de gozo do Outro, o analista é um “suposto protetor” e assim, se comporta como um não-gozador. Ele introduz aí a ideia de “vínculo frouxo” como princípio ético no tratamento da psicose. Se o Outro do psicótico é a encarnação de saber, o analista deve se posicionar como testemunha, operando como um Outro em falta, não consistente. Como nos diz Lacan:

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 (Lacan, 1955-1956, p. 235).

É nessa vertente, do Outro enquanto testemunha, Outro parceiro, que Viganò nos apresenta a figura da “enfermeira”: “Eu proponho pensarmos que a enfermeira é o novo muro do manicômio, é um muro vivo.” (Viganò, 2012). Ele apresenta a figura da enfermeira enquanto parceira do psicótico e explica que pode ocupar esse lugar de parceria qualquer profissional da instituição, seja ele psicólogo, enfermeiro ou assistente social.

Sabemos que, para o psicótico as palavras tem valor de coisas, o que Lacan chama de “significante puro” (Lacan, 1955-1956/1985, p. 284). Não podendo fazer o uso que o neurótico faz das palavras, ou seja, usar a palavra com valor de troca, o psicótico não encontra possibilidade para entrar no discurso. “Se o neurótico habita a linguagem, o psicótico é habitado, possuído, pela linguagem” (Lacan, 1955-1956/1985, p. 284). É esta condição que o coloca numa situação persecutória.

Se o simbólico tem valor de real para o psicótico, cada marca da presença do Outro tem valor de gozo. Por isso o psicótico se isola, tapa os ouvidos, evita o olhar. É nesse sentido que o manicômio dá uma estabilidade ao psicótico. De uma certa maneira, os muros do manicômios protegem o psicótico do Outro. No entanto, o encarceramento por si só não oferece nenhum lugar para o psicótico e o psicótico só é capaz de se estabilizar se encontrar um lugar no mundo simbólico (Viganò, 2012). O profissional da equipe de saúde mental que se ocupa do psicótico, como a enfermeira, por exemplo, deve ajuda-lo em seu trabalho, ou seja, ela pode ajudar o psicótico a dar uma ordem simbólica ao seu trabalho.

Para Viganó, existem três pontos particulares de estabilização na psicose. O primeiro ponto diz respeito ao tratamento do Outro. O Outro do psicótico é um Outro consistente, gozador. Assim, tratar o Outro significa introduzir no Outro uma falta.

O segundo ponto é a introdução de um órgão suplementar¹⁰, ou seja, um objeto investido de maneira particular. Tal órgão pode ser um brinquedo, um cobertor, a bíblia ou qualquer objeto que sirva como chave de organização do discurso.

¹⁰ Este termo, “órgão suplementar”, foi usado por Éric Laurent no texto *Reflexions sur l'autisme*, publicado no número 10 do *Bulletin du Groupe Petite Enfance*.

O terceiro ponto da estabilização está relacionado à posição sexual. Mesmo que o psicótico não passe pelo Édipo, ou seja, que não esteja situado no campo da diferença entre os sexos, deve encontrar um instrumento que possibilite encontrar uma posição sexual.

Se o tratamento do Outro está, inquestionavelmente, no horizonte do tratamento da psicose na criança, isso só será possível ao levarmos em conta os impasses relativos ao gozo e ao saber. É, sobretudo, em relação ao primeiro ponto levantado por Viganò, o tratamento do Outro, que acreditamos se encontrar a principal contribuição do estagiário para o tratamento da psicose na criança.

2.4. O tratamento do Outro

O tratamento do Outro é um termo cunhado por Zenoni (1991) para falar de uma modalidade de tratamento na qual o que está em jogo é, antes de tudo, o reconhecimento do trabalho feito pelo sujeito psicótico no sentido de tratar seu Outro gozador. Diante de um sujeito que é tão afetado pelo saber intrusivo do Outro, a manobra clínica exigida é a de acompanhar o sujeito no tratamento de um Outro cujo gozo não seja o da devastação. Essa manobra, Zenoni (2009) chama de encarnar o Outro “regrado”, ou seja, um Outro separado do gozo, que possibilite a presença do sujeito na vida coletiva. Tal manobra implica numa regulação da voz, do olhar, bem como dos outros objetos pulsionais. Essa forma de tratamento se apoia no condão inventivo da psicose e na possibilidade criativa de um sintoma que seja compatível com a vida social. Em *L'autre pratique clinique*, Zenoni (2009) destaca os aspectos que considera decisivos para o tratamento do Outro em instituição.

A proposta de Zenoni descarta a interpretação verbal dos comportamentos ou do que a criança psicótica fala. Para ele, a interpretação seria uma reprodução do Outro que goza com o saber sobre o sujeito. O simples fato de fazer perguntas à criança ou se referir a ela na segunda pessoa pode ser tomado como persecutório. Em alguns casos, é aconselhável, em vez de falar com a criança, falar da criança com um outro ou consigo mesmo na terceira pessoa.

O fato de estar no ambiente da instituição e não no círculo familiar também já pode ser visto como uma possibilidade de um distanciamento da pressão persecutória. Nesse sentido, o interventor deve tentar se colocar como uma outra forma de alteridade que não a do Outro

primordial do sujeito. O novo cenário simbólico encontrado pelo sujeito na instituição se apresenta como brecha no saber do Outro. É notável a melhora apresentada por algumas crianças decorrente apenas do afastamento do ambiente familiar.

O tratamento do Outro pode se originar a partir de uma prática na qual, para além da mudança de cenário simbólico, se encontra uma equipe cujo funcionamento é atravessado pelas consequências da hipótese psicanalítica sobre a psicose. Nesse sentido, toda a ação do coletivo é orientada para um “agenciamento simbólico” (Zenoni, 2009, p. 191) com o objetivo de tornar a própria instituição um tratamento do Outro. Isso constitui um movimento da instituição de se deixar conduzir pelo tratamento que o próprio sujeito empreende no Outro da instituição ao se deparar com a falta que a instituição comporta em si.

Esse agenciamento simbólico, presente no tratamento do Outro, comporta um lado “negativo”, não no sentido de ser nocivo ao sujeito, mas no sentido de negativizar o Outro. Esse ponto consiste em fazer recuar indefinidamente o ponto de encontro com o enigma do desejo do Outro. Tal encontro, para a criança psicótica, pode provocar, além de ideias persecutórias, passagens ao ato nas quais o sujeito se vê obrigado a arrancar um pedaço de si mesmo. Uma lei não caprichosa que ordena a vida coletiva na instituição, um adulto capaz de não encarnar o Outro gozador e a proposição de oficinas concebidas a partir de soluções das próprias crianças podem conectar a criança, de algum modo, a uma cadeia simbólica. Uma intervenção dessa ordem pode negativizar o gozo do Outro tornando esse Outro menos invasivo.

Mas há também um lado “positivo” desse agenciamento simbólico que comporta uma vertente identificatória. Aí, algo do conjunto da instituição, seja um adulto, uma atividade ou alguma característica do coletivo, ou a própria instituição em si é conclamada pelo sujeito como um ponto de ideal. Esse ponto de ideal pode funcionar como uma lacuna que se introduz entre o sujeito e a “coisa do Outro” (Zenoni, 2009, p. 192). Assim, uma imagem, uma identificação, pode esboçar um outro Outro. Esse outro Outro “segura o golpe”¹¹ (Zenoni, 2009, p. 192, tradução nossa) diante do Outro persecutório e gozador.

¹¹ No Original: “*tienne le coup*”.

O tratamento do Outro, atesta Zenoni, é mais do que uma diversidade de soluções e atividades, é uma unidade de orientação que “leva a sério as consequências da clínica estrutural que introduz a psicanálise e coloca em prática um modo de resposta à psicose” (Zenoni, 2009, p. 192, tradução nossa)¹².

Voltemos à Marine, a menina das meias coloridas. Podemos ver, com bastante clareza, a dificuldade de Marine na sua relação com o objeto. Também fica evidente a forma com a qual Marine elege o objeto oral como condensador de gozo. É a partir dessa percepção pela equipe que o atelier de culinária é proposto para Marine. Tal atelier se coloca aí como um espaço de trabalho privilegiado. No atelier podemos ver as intervenções que visam uma escanção do gozo do Outro. Se, num primeiro momento, Marine não suportava deixar nem uma parte do bolo, com a ajuda da interventora ela passa a dividir esse objeto como uma tentativa de dividir também o Outro. Assim, o bolo não é entregue inteiro à mãe, mas dividido entre outros Outros numa operação de escanção de gozo.

Nesse atelier, Marine e a interventora têm que respeitar um orçamento, submetendo ambas a uma lei. Vemos aí, como o Outro se apresenta regrado ao submeter-se ao orçamento. É preciso escrever o que irão comprar, verificar os preços e, frequentemente, abrir mão de algum ingrediente. Com delicadeza, a interventora sugere que Marine deixe algo no supermercado, o que nem sempre é fácil para ela.

Na brincadeira de esconde-esconde, é a si mesma que Marine oferece. Percebo que de nada adianta lhe explicar as regras, assim, constato que é ao Outro, no caso eu, que a intervenção deve se dirigir. Apresento-me, então, como um lobo doente, que ora tem dor nas pernas, ora dor de barriga, ora está cansado demais e não consegue correr. Ela se põe a me ajudar na caça às outras crianças, saindo, ainda que por um breve instante, do lugar de objeto a ser devorado.

Às quartas-feiras, o grupo de Marine costumava jantar com um grupo de meninos. Nessas ocasiões, Marine colocava sua camisola. Seus tremores aumentavam significativamente e ela se queixava dos olhares de um dos meninos sobre ela, ainda que ele não a olhasse. Nesses dias, Marine ficava muito agitada e, de volta ao grupo, mostrava seu traseiro para Lucie. Um

¹² No original: “Prendre aux sérieux les conséquences de la Clinique structural qu`introduit la psychanalyse, peut mettre en pratique un mode de réponse à la psychose”.

dia ela começou a se queixar comigo dos olhares do garoto. Perguntei se ela queria que eu buscasse um casaco para ela. Ela aceitou e, nesse dia, não mostrou seu traseiro.

Marine começou a aceitar com mais facilidade dividir suas deliciosas receitas. Começou a me dar um pouco para que eu dividisse com meus colegas de hotelaria também. Ela me aconselhava a esconder minha parte de Lucie. Encontrava um lugar protegido para meus crepes e colocava os dela lá também. Ao proteger meus crepes, ela conseguia proteger os dela e evitar os ataques da colega. Teria eu sido eleita como um ponto de ideal, algo desse lado positivo do agenciamento simbólico do qual fala Zenoni?

O trabalho realizado pela interventora fazia com que a relação com a comida fosse cada vez mais suave para Marine. No supermercado, ela começou a se interessar por outros objetos que não os ingredientes. Um dia, no qual eu não participei do atelier, perguntei o que ela havia feito. E ela respondeu: “Não fiz nada, mas fiz um caderno de receita”. Acredito que esse caderno de receita tenha podido funcionar como recurso simbólico, como uma pequena série metonímica que permite a Marine não oferecer a si mesma, mas um caderno de receita escrito por ela.

Vemos aí como o tratamento do Outro opera na instituição. Instruídos pelo próprio sujeito, a partir das soluções propostas por ele, a equipe se lança numa tarefa incessante de acompanhar o sujeito no tratamento de seu Outro, orientada pela ética da psicanálise.

4. EFEITOS POSSÍVEIS DA PRESENÇA DO ESTAGIÁRIO NA INSTITUIÇÃO

3.1 O estagiário no Courtil

O estágio é considerado essencial para a formação profissional por ser o momento no qual a experiência prática se alinha aos conhecimentos teóricos acadêmicos. Entretanto, a prática vivenciada no estágio não pode ser vista como uma mera repetição dos ensinamentos acadêmicos, mas como uma práxis refletida e reformulada. O estágio, então, suplanta uma prática a partir de problemas existentes ou decorrentes do contexto da atuação. (Jorge et al., 2009).

No Courtil, há uma dedicação especialmente cuidadosa à presença do estagiário. Isso pôde ser percebido através tanto de minha experiência pessoal como estagiária, quanto em entrevista realizada com Alexandre Stevens. As informações contidas nesse subitem se baseiam, sobretudo, na minha vivência como estagiária no Courtil no primeiro semestre de 2007 e na entrevista cedida por Alexandre Stevens acerca de suas observações sobre a presença do estagiário na instituição. Tal entrevista foi realizada por mim, na própria instituição, em maio de 2014 em função da escrita dessa dissertação.

O Courtil acolhe estagiários desde sua fundação. Atualmente recebe estudantes de universidades belgas e francesas de cursos de psicologia, pedagogia, assistência social, medicina, dentre outros. O Campo Freudiano também apresenta uma demanda de estágio e jovens profissionais de vários países, através do Campo Freudiano, procuram estágio no Courtil. A condição para aceitação em estágio é, sobretudo, que haja lugar, como explica Alexandre Stevens. Como o Courtil é uma grande instituição, muitos estagiários são aceitos simultaneamente e, com raras exceções, ficam hospedados na hotelaria da instituição. No entanto, a duração do estágio é definida particularmente por cada estagiário de acordo com suas possibilidades ou demanda de sua universidade. A instituição não possui nenhum tipo de acordo ou vínculo com nenhuma universidade, o estágio deve partir de uma demanda e não de uma oferta, como afirmou Guy Poblome durante meu estágio. Assim, os estágios são livres na medida em que são propostos e gerenciados pelo próprio estagiário.

Há também a preocupação com a formação do estagiário. O Courtil, assim como todas as instituições do RI3, entendem o estágio como um lugar de transmissão. A transmissão da prática clínica exercida no Courtil se dá através de apresentação de trabalhos, das publicações, mas também, através do estagiário na medida em que o estagiário poderá exercer essa prática em outros lugares. Assim, tendo no horizonte a formação do estagiário, ele é convidado a participar dos seminários de formação e das reuniões clínicas, além de se submeter à supervisão semanal. Mas é sobretudo ao participar de todas as atividades cotidianas da instituição que o estagiário apreende uma prática clínica.

A presença do estagiário é vista como útil pela instituição, como atestou Stevens em entrevista. Nas oficinas, por exemplo, é interessante que haja pessoas que não sejam nem crianças, nem interventores, alguém que se introduza de uma outra maneira. Aí, o estagiário se insere como um extra que proporciona interações diferentes. As oficinas são frequentemente conduzidas por um interventor ou dois, mas a presença de um estagiário pode oportunizar o surgimento de uma brecha, para que as crianças encontrem um lugar diverso de endereçamento. Essa diversidade de estatutos das pessoas que acompanham a criança faz com que o Outro seja menos invasivo. As crianças têm no estagiário a possibilidade de “ir ver uma outra pessoa”¹³, o que pode contribuir para uma certa pluralização do Outro.

Diversas vezes, em meu estágio, fui convocada por algumas crianças a testemunhar algo que ainda não tinha sido revelado à equipe, como alucinações de um jovem adolescente ou a impressionante capacidade de adivinhar palavras na brincadeira de força de uma criança. É também notável o fato de essas confissões partirem de crianças que não eram do meu grupo, o que evidencia essa perspectiva de ir ver uma outra pessoa apontada por Stevens. Nesse caso eu não era apenas a estagiária, mas a estagiária do vizinho.

A alternância dos estagiários também é vista como algo muito positivo por Stevens. Ele ressalta que há alternância também nos interventores, que mudam de tempos em tempos, mas no caso dos estagiários essa alternância é mais evidente e bastante profícua.

¹³ Esta citação se encontra na entrevista concedida por Alexandre Stevens à autora dessa Dissertação, e que se encontra ao final na forma de Anexo.

Ainda que o estagiário seja benéfico para a instituição, ele não é necessário e é importante que não o seja. Stevens reitera dizendo que no nível da vigilância e do quadro de pessoal o Courtil funciona sem estagiário e que o estagiário vem a mais.

A instituição é bastante cuidadosa em relação ao que é demandado ao estagiário. Estão sempre atentos para que o estagiário nunca fique sozinho com um grupo de crianças. O estagiário, também, não deve ter nenhuma responsabilidade ou ocupar posição de vigilância. Ele participa de todas as atividades cotidianas e pode ajudar, mas não é contado como necessário, ao contrário, no nível do orçamento, por exemplo, é contado como mais uma criança.

3.1.1 O estagiário e o saber

O estagiário, no Courtil, está em formação. Ele participa dos debates, dos seminários, faz supervisão, participa das atividades cotidianas e das oficinas, mas ele não é necessário na instituição¹⁴. A desespecialização do estagiário é, nesse sentido, mais evidente. Ainda que ele tenha um saber, ainda que tenha suas particularidades, não existe um campo de saber que o represente. No Courtil, não se diz que um estagiário é estagiário de psicologia ou estagiário de pedagogia, ele é apenas estagiário.

O saber em questão na psicanálise é um saber que não se sabe, um saber que não pode ser todo, pois se constitui na estruturação do inconsciente.

O esvaziamento do saber prévio, característico da desespecialização, faz com que o interventor se coloque na posição de aprendizagem em relação à psicose. Zenoni introduz a ideia de “sujeito suposto não saber” (2000, p. 20) como uma posição favorável para o encontro com o sujeito psicótico. Na psicose o saber não é suposto, mas realizado pelo próprio sujeito. Quando o Outro na psicose se apresenta como Outro do saber, o sujeito psicótico pode interpretar esse outro de forma erotomaníaca ou persecutória. Assim, “a posição de sujeito suposto não saber deixa principalmente ao sujeito a iniciativa de saber” (Zenoni, 2000, p. 21). Éric Laurent acrescenta que o autista tem uma relação persecutória com o saber e por isso se empenha para que nenhum deslizamento metonímico ocorra. O autista

¹⁴ Ver nota de rodapé anterior.

deseja que “nada se mova, que o mundo permaneça exatamente no mesmo lugar, que não haja o menor deslize metonímico, cujo preço se vê quando isso acontece” (Laurent, 2007, p. 29).

Nesse sentido, Baio (1999) aponta alguns elementos do tratamento de crianças em instituição. Ele constata que essas crianças se dirigem principalmente àqueles que parecem não saber. Não são raros os relatos que testemunham como os pacientes desse tipo de instituição endereçam suas invenções aos profissionais menos qualificados, como estagiários, porteiros e faxineiros por exemplo. Dessa maneira, para que a criança elabore, é preciso que o Outro parceiro seja um Outro que opere com o não saber. É preciso aprender a operar uma presença distraída, um saber-não-saber de uma boa maneira, a serviço do paciente .

Assim, ainda que o não-saber esteja no horizonte de toda instituição que se orienta pela psicanálise, esse não-saber se supõe um pouco mais para o estagiário. O estagiário é, de antemão, alguém que não sabe, que está ali para aprender. Essa condição de aprendiz pode fazer com que o estagiário venha a representar imaginariamente o não-saber. Essa forma particularmente imaginária de não-saber que o estagiário apresenta por sua condição mesma de aprendiz pode barrar um pouco o Outro, fazendo com que o Outro seja menos invasivo.

Como afirmou Bernard Seynhaeve (1994), em toda instituição há um mestre, há um S1 que instaura um discurso. Stevens acrescenta que, ainda que o S1 esteja sempre presente estruturalmente na instituição, o estagiário nunca estará nesse lugar. Nesse sentido o estagiário está sempre fora do quadro, à margem. O estagiário está na instituição, mas não faz parte dela, é isso que faz do estagiário um suposto estrangeiro. O que marca a distinção entre o estagiário e os outros profissionais no Courtil é que a presença do estagiário é, como afirmou Alexandre Stevens¹⁵, absolutamente “desnecessária”. Assim, o estagiário ocupa um lugar essencialmente marginal.

3.1.2 O estagiário estrangeiro

“Extra”, “diverso”, “a mais”, “nem criança e nem interventor”, “fora do quadro”, “desnecessário” e “à margem” foram termos usados aqui para designar o estagiário. Podemos

¹⁵ Ver nota de rodapé anterior.

dizer que o estagiário está na instituição sem a ela pertencer. Mas que condição é essa? E quais suas consequências para o trabalho em instituição?

No meu primeiro dia de estágio no Courtil, muito pouco me foi explicado. Sabia apenas em qual grupo eu iria trabalhar. O grupo para o qual eu fui designada tinha uma particularidade, ficava numa casa fora da sede principal da instituição, logo do outro lado da rua, e era dividido em três subgrupos. Também me foi dada uma chave-mestra que abria todas as portas da casa e que, como logo percebi, ficava dependurada no pescoço dos interventores.

Os seminários e reuniões aconteciam às terças-feiras no prédio da administração. Fui orientada a participar de tudo e foi o que fiz, logo no meu segundo dia de estágio. No entanto, na hora do almoço, quando todos foram almoçar em algum lugar que eu desconhecia, resolvi voltar para o grupo. Ao chegar ao grupo, me vi perdida. De posse da chave mestra que timidamente eu havia pendurado em meu pescoço, saí destrancando portas até que abri uma porta que, depois concluí, nunca era aberta. Me deparei com um grupo de adolescentes e alguns interventores que demonstraram bastante espanto com a minha chegada. “Olá! Eu sou a estagiária”, eu disse. “Deu pra ver.”, foi a resposta.

Assim, a chave mestra revelou todo o meu desarranjo. O que se seguiu não foi diferente. Atrapalhada com os horários, com a rotina, com a língua e com a tal chave mestra embolada no cachecol, eu era, definitivamente, uma estagiária. E mais, uma estagiária estrangeira. Eu estava lá para aprender, pelo menos foi movida por essa ideia que saí do Brasil, mas não era só isso que fazia de mim uma estagiária.

Stevens¹⁶ aponta que o estagiário é, antes de tudo, um elemento de transmissão. Ele não está no lugar de mestre, mas no lugar onde se transmite. Isso faz com que o estagiário fique um pouco à margem. O fato de o estagiário, no Courtil, não ser identificado a uma especialidade, como estagiário de psicologia ou estagiário de pedagogia, promove o que Stevens chamou, de identificação flutuante.

Caterina Koltai, em seu livro *Política e psicanálise, O estrangeiro* (2000), define o estrangeiro em vários contextos. Do ponto de vista etimológico, a palavra estrangeiro passou,

¹⁶ Ver not de rodapé anterior.

em todas as línguas, por um longo percurso até chegar ao significado que tem hoje. Foi somente a partir do século XVII que o termo estrangeiro começou a assumir concepção semelhante a atual. Em francês, até o século XIV, o termo estrangeiro designava algo que era incompreensível ou fora do comum. Em inglês, a palavra “*strange*”, originalmente, era usada para denominar a mulher adúltera, ou seja, que não era reconhecida pela família. Só no século XVIII surge, em inglês, um termo que se refere a alguém vindo de outro país. No alemão, o termo “*fremd*” qualifica algo não familiar, só posteriormente surge a expressão “*auslander*” que define o estrangeiro. Assim, constatamos que, ao menos do ponto de vista etimológico, o conceito de “estranho”, “não-familiar”, deu origem a categoria social de “estrangeiro”.

No senso comum, o estrangeiro é aquele que vem de outra terra e que, mesmo que seja bem vindo, sempre corre o risco de ser mandado de volta. Numa acepção mais aprofundada, como define Koltai (2000), o estrangeiro é algo que se situa na fronteira do subjetivo singular com o social. É um conceito que remete a um limite, a uma fronteira.

Como nos alerta Koltai: “fronteira, no sentido psíquico, nada tem a ver com fronteiras naturais. Tem um sentido topológico e não topográfico. E isso nos obriga a levar em conta a parte invisível do espaço” (Koltai, 2000, p. 145). O próprio termo “*fronteira*” aponta para um ponto de ruptura e tem a particularidade de ser nomeado na língua do vizinho. Assim, a palavra “*grenze*” que designa fronteira em alemão, tem origem eslava, o termo “*frontière*”, do francês, vem do latim “*frons*” e o “*border*” do inglês vem da palavra francesa “*bordure*”. Assim, “fronteira” sempre vem da língua estrangeira.

Em seu texto apresentado no Terceiro Congresso Nacional de Saúde, realizado na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em setembro de 2014, Andréa Guerra se pergunta sobre qual seria, então, a topologia do estrangeiro. Se, como nos diz Koltai, o estrangeiro se situa na fronteira do subjetivo singular com o social, Guerra nos mostra que essa fronteira se dá entre o individual e o social, mas não de maneira simétrica ou correspondente:

O político não equivale ao subjetivo, assim como o mais íntimo não se manifesta diretamente no mais exterior. Para chegar ao mundo e funcionar no intercâmbio entre os homens, a experiência de corpo precisa ser traduzida em palavras. E aí uma perda se opera. É ao preço dessa perda que sou afetado enquanto corpo que vive. . (Guerra, 2014)

Para Koltai, a principal descoberta de Freud é “a de que o homem é impelido por algo que lhe é estrangeiro, que ele não é integrado em si mesmo e que no interior de seu aparelho psíquico vive, com inquietação, o sofrimento daquilo que lhe é estrangeiro” (Koltai, 2008).

Em seu texto *O estranho*, publicado em 1919, Freud se propõe a “operar para além da equação ‘estranho’ = ‘não familiar’” (S. Freud, 1919/1989, p. 277). Ele parte da etimologia da palavra *unheimlich*, estranho, que é o oposto de *heimlich*, doméstico ou nativo. Freud anuncia que qualquer caminho a ser percorrido para se chegar a palavra *estranho*, seja o percurso etimológico, seja o dos atributos de coisas, pessoas ou situações que levam ao sentimento de estranheza, chegam ao mesmo lugar, ou seja, “o que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (S. Freud, 1919/1989, p. 277).

Ao recorrer a outras línguas, Freud conclui: “Mas os dicionários que consultamos nada de novo nos dizem, talvez apenas porque nós próprios falamos uma língua que é estrangeira” (S. Freud, 1919/1989, p. 278). Percebe-se aí um estranhamento no interior da própria fala. Essa ambiguidade também indica que o que é tão estranho é na verdade familiar. Diante disso, ele retorna ao alemão e, então, constata que as diferentes nuances da palavra “*heimlich*” comportam, também, o seu oposto, o “*unheimlich*”. Ele formula: “a palavra *heimlich* (...) por um lado significa o que é familiar e agradável e, por outro, o que está oculto e se mantém fora da vista” (S. Freud, 1919/1989, p. 282). Ele, então, orienta o texto situando o estranho a partir da hipótese de que esse sentimento que desperta o estranho é decorrente do recalque: “esse estranho não é nada novo ou alheio, porém algo que é familiar e há muito estabelecido na mente, e que somente se alienou desta através do processo da repressão” (S. Freud, 1919/1989, p. 301).

O estrangeiro, então, aviva essa dimensão do *Unheimlich*, tal como postulado por Freud. Ele sempre provoca algo na alma do sujeito, seja amor, ódio, temor, mas nunca indiferença. De todo modo, é impossível ficar impassível diante do estrangeiro, como se o estrangeiro provocasse fora do sujeito a existência de algo que é interior (Koltai, 2008).

Se pensarmos o estagiário como à margem, tal qual Stevens apontou, podemos inferir que essa margem na qual se situa o estagiário não é apenas uma margem que faz borda. Ela é borda, mas é também interior, como a terceira margem do rio, para citar Guimarães Rosa

(1988) em conto de mesmo nome. Nesse conto, o pai parte numa canoa. No entanto, ele não vai a lugar algum, ele se instala no meio do rio, “perto e longe de sua família dele” (Rosa, 1988, 33). É nessa fronteira, nessa terceira margem, que estrangeiro e íntimo se encontram em um só, o êxtimo.

3.2 O Êxtimo

Lacan inicia o capítulo 11 do Seminário 7 se perguntando sobre o sentido ou o objetivo da arte. Ele introduz aí o mistério das paredes da caverna de Altamira que é, hoje, considerada um dos mais importantes conjuntos de arte rupestre. A caverna de Altamira comporta em suas paredes, e até mesmo no teto, pinturas de diferentes cores de estilo realista que expressam grande capacidade artística. Lacan chama a atenção para o fato de uma cavidade subterrânea que apresenta tamanhos obstáculos à visualização ter sido escolhida para criação e contemplação da arte. Na tentativa de responder a esse mistério, ele coloca: “Pode ser que aquilo que descrevemos como sendo esse lugar central, essa exterioridade íntima, essa extimidade, que é a coisa, esclareça para nós o que resta ainda como questão, ou até mesmo como mistério” (Lacan, 1959-1960/2008, p. 169).

Para Lacan, o que constitui esse mistério não é a qualidade da expressão artística na caverna, mas o lugar escolhido para sua manifestação, como ele diz: “precisamente, seu sítio” (Lacan, 1959-1960/2008, p. 169). Numa outra extremidade, acrescenta Lacan, muito mais próxima de nós, mas carregando a mesma questão, está a anamorfose. A anamorfose é uma técnica da pintura usada nos séculos XVI e XVII na qual a imagem só pode ser identificada se vista de um determinado ângulo, caso contrário, a imagem aparecerá distorcida ou sem sentido (Lima et al., 2014). Como exemplo, temos o quadro *Os embaixadores*, de Hans Holbein, no qual, dependendo do ângulo, vê-se um crânio, inserindo a morte.

Na caverna de Altamira, há uma tentativa de “fixar o habitante invisível da cavidade” (Lacan, 1959-1960/2008, p. 170), de estabelecer uma organização em torno desse vazio “que designa justamente o lugar da Coisa, até a figuração do vazio nas paredes desse vazio mesmo, na medida em que a pintura (...) se dedica a fixá-lo sob a forma de ilusão de espaço” (Lacan, 1959-1960/2008, p. 170). O que acontece na anamorfose é que a ilusão do espaço se diferencia da criação do vazio:

Estou dizendo, portanto, que o interesse pela anamorfose é descrito como o ponto de virada em que, dessa ilusão do espaço, o artista reverte completamente sua utilização e se esforça para fazê-la entrar na meta primitiva, ou seja, de fazer dela o suporte dessa realidade enquanto escondida – uma vez que, de uma certa maneira, numa obra de arte trata-se sempre de cingir a Coisa. (Lacan, 1959-1960/2008, p. 171)

A Coisa a que se refere Lacan é a noção de *das Ding*, introduzida por Freud no *Projeto para uma psicologia científica* (1895/1989). Nesse texto, Freud divide o aparelho psíquico em três sistemas de neurônios ϕ , ψ e ω . Nesse esquema, os sistemas de neurônios são responsáveis pela percepção, memória e consciência respectivamente. O sistema de neurônios ψ , por sua vez, é dividido em núcleo, que recebe os estímulos endógenos e manto, que recebe os estímulos oriundos do mundo externo. *Das Ding* é, no entanto, “comum tanto aos investimentos do manto como aos do núcleo, sem ser (...) redutível a um ou a outro” (Lucero, 2009).

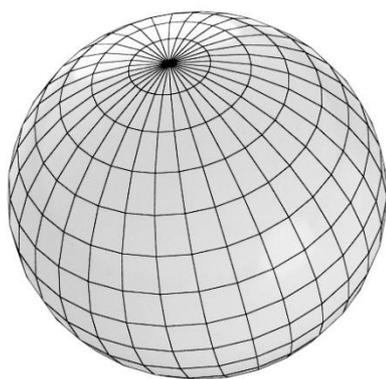
Lacan retoma *das Ding* “como *fremde*, estranho e podendo mesmo ser hostil num dado momento, em todo caso como o primeiro exterior, é em torno do que se orienta todo encaminhamento do sujeito” (Lacan, 1959-1960/2008, p. 67). E ainda “a tendência a reencontrar, que, para Freud funda a orientação do sujeito humano para o objeto” (Lacan, 1959-1960/2008, p. 74). *Das Ding* é, então, esse ponto estranho, mas que se encontra no interior do aparelho psíquico.

O resto da Coisa, o que Lacan chamou de objeto a, é o que resta da operação de significação do gozo pela linguagem. A função de resto é “essa função irreduzível que sobrevive à prova do encontro com o significante puro” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 243). O objeto a não é a Coisa, mas um resto de Coisa. A extimidade aponta para o que há de diverso e, ao mesmo tempo, localizável no Outro desse resto de Coisa. O objeto a funciona como “resto da dialética do sujeito com o Outro” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 252). Assim, só é possível apreender esse resto de Coisa a partir do Outro (Macêdo, 2012). O objeto a é êtímo na medida que conjuga a intimidade com a exterioridade. Ele se instala na relação do sujeito com o Outro como uma estrutura de borda, sendo “o mais estranho para representar o sujeito, com toda a ambiguidade que a palavra estranheza comporta” (Lima and Santiago, 2012).

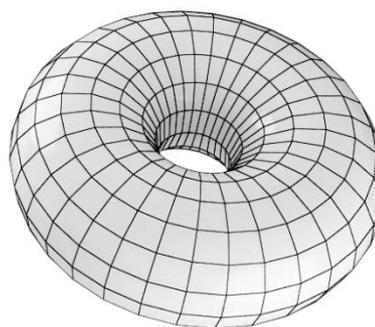
O termo extimidade advém da fusão dos termos externo e intimidade. Ou seja, externo e interno, na medida que o termo íntimo vem de interno. Assim, a noção lacaniana de

extimidade aponta para algo que é exterior e, ao mesmo tempo, o mais interno. No entanto, essas duas dimensões, interna e externa, não se fundem, elas constituem uma nova dimensão, terceira em relação às outras duas (Carrabino, 2007).

Se fizermos uso da topologia, a figura topológica que melhor representa a extimidade, é o toro. O toro é, do ponto de vista topológico, semelhante a esfera. Tanto o toro quanto a esfera separam o espaço interno e externo e têm em seu ponto central, sua origem. A diferença essencial entre o toro e a esfera é que a esfera tem o ponto central em seu interior, enquanto no toro, o ponto central, no qual passa seu ponto de origem, é externo (Carrabino, 2007). Esse modelo apresenta a particularidade de um exterior que está também no interior e comporta em si um buraco central. Esse buraco é justamente o que nos permite apreender a particularidade estrutural da extimidade.



esfera



toro

Fonte: Figura feita para essa dissertação a partir do Seminário 9 de Lacan, Lição XXII, e da explicação de Carrabino em seu texto *Extimidade*.

Miller retoma o termo extimidade e, em seu curso de mesmo nome, busca encontrar sua lógica. Para ele, demonstrar a estrutura lógica da extimidade é o que exige o inconsciente freudiano: “demostrar esta estructura es lo que exige el concepto de inconsciente en Freud, resulta pues legítimo hablar de extimidad del inconsciente” (Miller, 2011, p. 17).

Para Miller, há uma dificuldade em situar, estruturar e até mesmo aceitar a extimidade. A extimidade é uma fratura constitutiva da intimidade. Para Blancard, “a extimidade comporta

que o sujeito só é o que ele cede ou sacrifica” (Blancard, 2011, p. 146). O objeto a é algo que provoca o amor e que está no Outro. No entanto, este objeto é êxtimo ao sujeito, mas também é êxtimo ao Outro do significante e por isso, não interpretável. A extimidade é algo que perturba o sujeito pois ela aponta o furo, por isso o sujeito se agarra as identificações que, como assevera Blancard, não passam de um engodo.

A extimidade extirpa a concepção de interior e exterior e ultrapassa a ideia de que há algo a ser tirado do exterior e introduzido no interior. A extimidade, então, se constitui como o lugar de um buraco, de um sujeito dividido. Esse buraco é um lugar de falta, onde não há nada e que remete a falta do Outro.

A partir da noção de extimidade se extrai importantes consequências para o lugar do sujeito na relação com o Outro. Em *A instância da letra no inconsciente*, Lacan coloca a seguinte questão: “Qual é, pois, esse outro a quem sou mais apegado do que a mim, já que, no seio mais consentido de minha identidade comigo mesmo, é ele que me agita?” (Lacan, 1998/1857, p. 528). Na medida em que a extimidade não coincide com a exterioridade, ela instala um hiato, uma lacuna ali onde deveria estar a identidade individual do sujeito.

Se o Outro é, então, o primeiro êxtimo, o inconsciente é, em última instância, êxtimo ao sujeito. A extimidade define a estrutura subjetiva do sujeito e esse lugar deixado vazio é aquele do sujeito lacaniano. A extimidade é, então, o lugar da causa e da angústia (Najles, 2014).

3.3 Extimidade e instituição

Em seu livro *Malaise dans l'institution: le soignant et son désir*, François Ansermet e Maria-Grazia Sorrentino se dedicam a interrogar o mal-estar na instituição. Para os autores, a instituição é um lugar propício para que um ideal de completude se instale. Um certo ideal de completude parece imperar na instituição, tanto para pacientes quanto para cuidadores, termo usado pelos autores para se referirem aos profissionais da instituição. As instituições asilares ficam ainda mais inclinadas a esse ideal imaginário (Ansermet & Sorrentino, 2013).

Lacan, ao abordar a formação do psiquiatra em seu *Petit discours aux psychiatres* (1967), discorre sobre a angústia que sente o psiquiatra diante do louco. Ele afirma que muitas vezes o psiquiatra recorre a formação e à psicanálise não para suportar esse encontro com o louco, mas para se afastar dele. Com esse fim, em vez de se dedicar ao louco, o psiquiatra se dedica a sua formação. Na instituição, o psiquiatra pode usar o saber, a hierarquia e todo o aparato institucional como barreira para a angústia que o louco provoca.

A instituição, muitas vezes, aparece como tentativa de se esquivar da falta e buscar esse ideal de completude protegendo os profissionais da angústia. No entanto, o psicótico não é capaz de experimentar a instituição em sua dimensão simbólica. A instituição, em tal caso, permanece como lugar de ideal, manipulado por um Outro onipotente, ainda que seja para os profissionais que ali trabalham, lugar de angústia e inquietação (Ansermet & Sorrentino, 2013).

Na tentativa de evitar a angústia que pode advir do encontro com o louco, a instituição evita qualquer surpresa. Fazer com que nada se mexa, que tudo permaneça em seu lugar pode ser uma estratégia institucional que se disfarça numa rotina bem estruturada.

Mas a experiência aterradora introduzida pelo encontro com o psicótico revela a dimensão mais secreta da interioridade (Ansermet & Sorrentino, 2013). Os anteparos institucionais se estabelecem como defesas na intenção de recobrir o hiato irrevogável que surge desse encontro que se apresenta como uma experiência de extimidade. Isso faz com que a angústia advinda desse ponto de extimidade seja percebida como vinda exclusivamente do exterior.

A ética da psicanálise aponta para o princípio do desejo, para além dos cuidados e do assistencialismo. A novidade trazida pelo discurso da psicanálise está justamente em não estar atrelado a nenhuma regra ou moral. Para aceder a criatividade necessária à invenção, é preciso assumir um risco e suportar a falta. É suportando a angústia e permitindo que a falta apareça que a instituição abre espaço para a invenção e se faz avançar.

Elisa Alvarenga (2011) afirma que a psicanálise não é uma clínica objetiva. Ela se orienta para o real e isso implica em localizar o real enquanto impossível. Para ela, a entrada do discurso analítico na instituição não corresponde a entrada do analista na instituição. O

discurso analítico se apresenta, sobretudo, no esvaziamento do saber prévio e na ênfase dada ao real que está em jogo para cada sujeito.

A supervisão clínica na instituição abre espaço para um fora-da-instituição de forma que os impasses na condução do tratamento e as resistências transferenciais dos técnicos possam ser debatidos (Abreu, 2008). Elisa Alvarenga, sobre a supervisão em instituição, coloca que: “a ideia da extimidade do supervisor vai no sentido de que o profissional receba a demanda de supervisão sem nenhum vislumbre do que poderia aí se produzir, disposto a aprender com a experiência dos profissionais que acolhem os pacientes na instituição” (Alvarenga, 2011).

Há uma distinção entre extimidade do supervisor e extraterritorialidade. A extraterritorialidade é a aplicação da lei de um país às infrações cometidas fora desse país, ou seja, é fazer valer a sua lei em território estrangeiro. No caso do supervisor, a extraterritorialidade seria impor o saber da psicanálise, seus significantes, ao campo da saúde mental. Mas isso reduziria a psicanálise a um saber de mestre que tornar-se ia inoperante. Mas qual é, então, o lugar do supervisor na instituição?

O lugar de êxtimo, que pode ocupar o supervisor na instituição, se dá não apenas por ele se dispor a discutir o que há de mais íntimo, mais difícil ou sem sentido. Essa extimidade do supervisor se dá na medida em que ele recebe a demanda sem nenhuma ideia prévia do que está em questão e se dispõe a aprender com os profissionais da instituição.

O lugar do supervisor é, também, um lugar de causa. Ao manejar as demandas de respostas colocadas pelos profissionais da instituição a partir de um lugar de suposto saber, sem oferecer respostas prontas, mas disposto a construir um saber junto com a equipe, o supervisor causa uma outra demanda de saber nos participantes. Dessa forma: “a abertura dessa hiância no saber, no trabalho entre vários, pode ser assumida por cada um ao tomar a palavra” (Alvarenga, 2003, p. 110). Assim, pode surgir um novo saber.

A posição de extimidade é um desafio encontrado pelo supervisor que deve sustentar sua posição sem “ceder às demandas imperativas do campo social e político” (Vasconcelos, 2014). É necessário que essa extimidade do supervisor se dê tanto em relação aos profissionais e à instituição, quanto aos saberes estabelecidos. Assim, “advertido, o supervisor

acompanhará a organização da instituição em questão, através da construção do caso clínico, visando garantir o discurso institucional particular (...), tão precioso para a construção de uma parceria com cada sujeito psicótico” (Vasconcelos, 2014).

E o estagiário? Não podemos dizer que o estagiário chega advertido. O estagiário, ao contrário do supervisor, na maioria das vezes chega desavisado. Ele é inexperiente e vem de fora.

Se construimos, aqui, a ideia de que o estagiário é, de alguma forma, estrangeiro à instituição, poderíamos também supor que ele é êxtimo? Não acreditamos ser possível responder à essa questão a partir de uma única experiência, mas traremos aqui algumas considerações sobre uma experiência de estágio no Courtil e seus efeitos no tratamento de algumas crianças.

3.4 Uma experiência de estágio no Courtil

3.4.1 O estagiário e o objeto voz

Marie-Ange Glorieux (2002), interventora do Courtil, descreve no artigo *Passage: récit d'une pratique de courte durée* sua experiência como estagiária em Mish`Olim. Ela apresenta sua grande dificuldade em se comunicar, já que na instituição todos falavam hebreu. Apesar de, ao fim de um mês, já ser capaz de pronunciar uma série de palavras, não conseguia falar uma frase que fosse compreensível às crianças da instituição. No entanto, sua presença parece ter sido bem aceita. Uma criança cantava Frère Jacques quando a via, outra conversava com ela em hebreu mesmo que ela respondesse em francês e uma terceira se comunicava com ela através de desenhos. Mas o que é mais impressionante é o caso de uma criança que não falava e, diante da estagiária, diz “papai, muito”.

Kelly Silva (2006) também traz um relato importante de seu estágio no Courtil. Ela fala de seu encontro com um jovem de 15 anos, muito agressivo, que passa a agir como seu professor de francês. Ele lhe ensina as palavras, a pronúncia correta e se dedica a digitar textos, poemas que escrevia, em francês, para que ela pudesse praticar. Uma particularidade interessante é a forma com a qual ele se volta para a equipe quando também tem dúvidas sobre a língua francesa, sendo capaz de recorrer ao Outro.

Nesses dois exemplos fica evidente a importância que a dimensão da língua estrangeira impõe na relação da criança com o Outro. A dificuldade com a língua não parece afastar a criança do estagiário, mas, ao contrário, aproximar.

Trago aqui uma breve vinheta clínica. Giovanni era um garoto de treze anos que já havia passado por várias instituições de tratamento, a última, um internato para garotos do qual foi expulso por indisciplina. No Courtil, ele batia nas outras crianças e mesmo nos adultos. Quando não batia, provocava o Outro até se fazer apanhar.

Giovani não era do meu grupo, por isso eu tinha pouco contato com ele. Cruzamo-nos algumas vezes na instituição em situações rápidas. Eu participava apenas de uma oficina da qual ele fazia parte, o atelier de montaria. Nas rápidas vezes em que se encontrava comigo, ele me tratava com hostilidade, atirava objetos em mim e repetia o que eu dizia em tom de zombaria. Certa vez, Giovanni estava por perto quando outro garoto começou a cantar uma canção francesa e me perguntou algo sobre a música. Eu disse que não sabia a resposta pois era brasileira e não entendia muito bem o francês. Giovanni se aproximou imediatamente e disse: “É por isso que você tem essa voz?”.

Esse momento marcou decisivamente a relação de Giovanni comigo o que teve consequências em seu comportamento na instituição. No atelier de montaria, Giovanni, que sempre apresentava muito medo dos cavalos, assumiu a posição de quem precisava ajudar. Como consequência, ele passou a suportar melhor os passeios a cavalo, me orientando sobre como fazê-lo. Ele dizia: “Não se preocupe, Juliana, o cavalo não vai machucar você, vou ajudar você a subir”. Também passou a ser muito cortês comigo sempre que me encontrava, dizendo para os colegas: “Ela é brasileira, não sabe falar muito bem o francês, é preciso falar devagarzinho pra ela entender”.

Um dia, quando os cavalos não estavam disponíveis, fizemos um passeio de bicicleta. Eu me separei do grupo e acabei ficando perdida nos arredores da instituição. Giovanni se ofereceu para me buscar. O interventor, que também se ocupava de outras crianças, aceitou a proposta de Giovanni. Ao me encontrar, ele disse: “Juliana, eu salvei sua vida”. De volta à instituição, contou orgulhoso o ocorrido.

Na psicanálise há uma inversão da transmissão de saber. É o analisante que ensina ao analista e não o contrário. No caso do estagiário estrangeiro, essa inversão na transmissão do saber se dá de forma mais imaginária. Como vimos, o sujeito psicótico, diante do estagiário estrangeiro, se coloca em um lugar no qual é ele quem vai transmitir algo. A formulação: “Ela não sabe muito bem” vem imediatamente e ele passa a me ajudar com a língua e mesmo em outras situações. Podemos pensar que, para Giovani, o Outro é gozador, o que provoca os seus acessos de agressividade. A relação com o estagiário estrangeiro pode constituir uma possibilidade de relação com um Outro não tão onipotente. Para Kupfer (2007) “se a criança reinventar seu Outro, poderá ter uma presença no mundo pacificada, e com a possibilidade de fazer laço com os outros, da maneira que lhe for possível, e nas brechas que o mundo puder lhe oferecer”.

Mas há na língua uma outra dimensão, não apenas a do saber ou a da capacidade em se comunicar. Para Novaes (2006), a língua materna não é nominativa, ou seja, que faz referencia pura a objetos, pessoas, etc. Ela é predicativa, isto é, seus termos são investidos de valor afetivo. Assim, a língua materna está sempre envolta num real não simbolizável.

Lacan, ao se referir ao objeto voz, introduz: “Nós o conhecemos bem, acreditamos conhecê-lo bem, a pretexto de conhecermos seus dejetos, as folhas mortas, sob a forma das vozes perdidas da psicose, e seu caráter parasitário, sob a forma dos imperativos interrompidos do supereu” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 274). E, no Seminário 23 acrescenta: “Porque o corpo tem alguns orifícios, dos quais o mais importante é o ouvido, porque ele não pode se tapar, se cerrar, se fechar. É por esse viés que, no corpo, responde o que chamei de voz” (Lacan, 2007, p. 19). Dessa forma, o objeto voz assume importância particular na psicose.

Deleuze atribui à língua materna a faculdade de ser “sempre injuriosa” (Deleuze, 1997). Se na psicose o Outro é gozador e a língua materna pode ser tomada como veículo de injúria, a língua estrangeira pode fazer com que o Outro seja menos invasivo. A outra língua, como diz Stevens¹⁷, é menos invasiva. O sotaque, isso que faz a língua estrangeira soar um pouco estranha, pode fazer com que as crianças se sintam menos invadidas quando um estagiário de

¹⁷ Entrevista concedida por Alexandre Stevens à autora dessa Dissertação e que se encontra ao final na forma de Anexo.

língua estrangeira está por perto. Stevens contou sobre um estagiário de Israel que se comunicava sobretudo em inglês. Ele explica que as crianças se arranjavam com ele entre duas línguas e, entre duas línguas, o Outro é menos invasivo. Entre duas línguas ou com um pouco de sotaque, a voz é menos invasiva, menos pesada, como diz Stevens. Se a língua for, de alguma forma, um pouco estrangeira, ela pode ser menos problemática, pois será menos imperativa.

3.4.2 O estagiário e o objeto olhar

Logo após falar da importância do objeto voz por ser o ouvido um orifício impossível de se fechar, Lacan continua: “O embaraçoso é que, certamente, não há apenas o ouvido, e que o olhar lhe faz uma eminente concorrência” (Lacan, 2007, p. 19).

A pulsão escópica confere ao olho a função de tocar e despir com o olhar. Essa modalidade da pulsão, apesar de conferir a beleza ao objeto, também provoca o horror. Na psicose, o objeto olhar não se encontra separado, mas como insígnia do Outro. Assim, o olhar como objeto surge no campo da realidade e o Outro encarna o lugar do panóptico que tudo vê (Quinet, 2002). O olhar, então, retorna sobre o sujeito deixando-o a mercê disso que ele não consegue simbolizar. O autista toma os objetos que presentificam o Outro, a voz e o olhar, como insuportáveis e usa os artifícios que encontra para se proteger do olhar do Outro.

Apresento, aqui, mais uma vinheta clínica. John era uma criança autista de 11 anos. Apesar de estar no meu grupo de trabalho desde o meu primeiro dia de estágio, eu nunca o havia notado. Era como se eu não o visse, sabia de sua existência, mas acreditava que ele fizesse parte de outro grupo pois ele parecia nunca estar conosco. Mais de um mês de estágio já se havia passado quando me dei conta de que ele sempre esteve lá. Mais do que isso, sempre esteve próximo de mim. John escolhia se sentar ao meu lado na hora das refeições, costumava realizar comigo um ritual que incluía tapinhas na cabeça e um encontro de testa com testa e, durante os passeios, caminhava ao meu lado.

John também fazia parte do atelier de montaria. Ele era a única criança de meu grupo que participava dessa oficina. Como eu acreditava que ele pertencia a algum outro grupo, não entendia o porquê de eu estar lá. Ele parecia gostar muito dos cavalos, montava bem e estava

aprendendo alguns saltos. Algumas vezes segurava a minha mão e, junto comigo, fazia uma espécie de carinho no cavalo enquanto vocalizava algo em tom afetuoso.

Ocupada em me adaptar à rotina da instituição, à localização dos espaços e aos horários, não pude perceber a presença discreta de John. Mais adaptada, comecei a notar sua presença silenciosa, mas também pude perceber que quanto mais eu me familiarizava com o dia-a-dia da instituição, mais ele se afastava de mim.

Todos os dias, logo antes de ir embora, John repetia as frases: “Vamos voltar pra casa” e “John, seu taxi chegou” e corria para o pátio a espera de seu taxi. Essas eram, aliás, as únicas frases que o escutei falar. No meu último dia de estágio, John não foi para o pátio na hora de ir embora como costumava fazer. Ficou correndo em volta da mesa em que eu estava desenhando com Lucie e Marine. Enquanto rodava e rodava, fazia um barulho que parecia um assobio, como que impedido de cumprir seu ritual diário de partida. Foi uma das meninas que deu voz a John dizendo: “-É por sua causa que ele está assim, Juliana. Ele está triste porque você vai partir.” Eu respondi: “-Também estou triste por partir, John. Mas também estou feliz por ter conhecido você. Você é um garoto legal”. Ele, então, parou o assobio e disse: “-Vamos voltar pra casa”. Então partiu.

Acreditamos que, nesse caso, não é o fato de o estagiário ser de língua estrangeira que provoca efeitos no sujeito. É porque o estagiário é estrangeiro à instituição que tais efeitos são possíveis. Talvez seja mais espontâneo para o estagiário, enquanto Outro estranho a instituição, aquele que não conhece as normas, os códigos, aquele que se perde na região e que, como apontou Stevens¹⁸, “nunca fica em posição de vigilância”, escapar desse lugar de “o olho que tudo vê”.

Lacan retoma, no Seminário 10, o texto *O estranho* de Freud. Ele ressalta a forma pouco explicativa, apesar de detalhada, que Freud apresenta os diversos significados de *heimlich*, apenas verificando que o estranho, *Unheimlich* vem de *Heim*, casa em alemão. Lacan, então, constata: “Dêem à palavra ‘casa’ todas as ressonâncias que quiserem, inclusive astrológicas. O homem encontra sua casa num ponto situado no Outro...” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 58). Lacan continua afirmando que esse lugar é um lugar de ausência, que representa a ausência

¹⁸ Ver not de rodapé anterior.

em que estamos. É como objeto que o sujeito se aloja no campo do Outro, campo simbólico. Tal lugar, de ausência, “nos faz aparecer como objeto, por nos revelar a não-autonomia do sujeito” (Lacan, 1962-1963/2005, p. 58).

Partindo dessa reflexão de Lacan, podemos pensar, que diante de minha estrangeirice, do lugar de vazio que há no estagiário, John pôde encontrar um lugar de morada no campo da linguagem e estabelecer um laço, ainda que precário, com o Outro.

3.4.3 O estagiário e a instituição

O estagiário é, então, esse estrangeiro, à margem. Inexperiente e que vem de fora. Ele está na instituição sem a ela pertencer. É essa qualidade do estagiário, de estar ao mesmo tempo dentro e fora da instituição, que aponta para uma forma de extimidade. Como conclui Stevens na entrevista¹⁹ “um pouco à margem, mas, mesmo assim, dentro. É possível, melhor assim.”

Stevens (1992), no texto *Trois places du savoir en institution*, interroga os três lugares de saber que se manifestam no trabalho em instituição. São eles: a teoria analítica que interroga e constitui a clínica, o saber enquanto S2 que representa o deslizamento da cadeia significante e o saber furado pelo não-saber que põe em marcha o discurso analítico. É essa última modalidade de saber que nos interessa particularmente.

Para Stevens, não existe lugar para a cura numa instituição analítica. Se existe um alvo para o trabalho na instituição, ele se situa do lado de fora. Ainda que ele aconteça dentro, ele se orienta para fora, ou seja, para a relação com o Outro. Esse saber, então, é um saber que só existe enquanto ausência e que opera a partir desse lugar.

A condição de extimidade, que acreditamos haver no estagiário, apontaria para um furo na própria instituição. Se há algo que faz com que o estagiário carregue, em sua presença, algo de êxtimo, isso não está no encontro do estagiário com a criança, mas na forma que a estranheza de sua presença afeta a instituição. Quando o estagiário se perde num passeio de bicicleta ou aparece de surpresa através da porta que nunca é aberta, ele interrompe a inércia

¹⁹ Esta citação se encontra na entrevista concedida por Alexandre Stevens à autora dessa Dissertação, e que se encontra ao final na forma de anexo.

da instituição, aquela apontada por Lacan (1967) como tentativa de evitar a angústia que advém do encontro com o louco. É esse hiato provocado pela presença do estagiário na instituição que pode ter efeito na relação da criança com seu Outro.

É por estar fora que o estagiário pode operar dentro, apontando para esse furo no saber. Para Stevens (1992), é o saber furado pelo não saber que revela a cura analítica como tal e, assim, possibilita um laço social para além dos muros da instituição de tratamento.

Se podemos observar uma contribuição significativa na presença do estagiário na instituição que pode acarretar efeitos na relação da criança com seu Outro, essa contribuição não é garantida unicamente pela presença do estagiário.

Di Ciaccia nos lembra que toda instituição se sustenta no Um do mestre, mas que a prática entre vários se sustenta, também e sobretudo, no Um do vazio e que esse é um “vazio ladeado, topológico” (Di Ciaccia, 1999, p. 64). Esse Um do vazio apontado por Di Ciaccia não é feito de um só, mas de cada um, pois cada um na instituição é convocado à partir de sua relação com o “vazio que faz centro de seu ser” (Di Ciaccia, 1999, p. 64). A prática entre vários se orienta para a não repetição do mesmo, para a surpresa e a invenção.

É a partir dessa orientação que a instituição acolhe o estagiário. Ela se propõe a tomar o estagiário, como apontou Stevens na entrevista²⁰, como um “lugar de transmissão”. Assim, a instituição oferece ao estagiário uma formação e apresenta uma prática clínica, mas não se põe a obturar o vazio. O movimento da instituição, ao não dar muitas instruções nem responsabilidades ao estagiário, consiste justamente em suportar, junto com ele, o lugar de vazio. Esse esvaziamento de saber no Outro, ou seja, esse vazio de saber, que pode, também, ser decorrente da presença do estagiário na instituição, abre possibilidade para que algo do sujeito seja construído. Podemos pensar que o que vimos acontecer com Giovanni e com John tenha sido um efeito de emergência de sujeito decorrente do encontro com o estagiário? Se sim, esse efeito só foi possível graças a esse lugar de vazio, esse lugar-não-lugar no qual o estagiário é acolhido pela instituição.

²⁰ Ver nota de rodapé anterior.

CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo fazer uma reflexão acerca da presença do estagiário numa instituição para crianças em grandes dificuldades psíquicas. A nossa pesquisa pretendia situar os termos nos quais consistia a contribuição do estagiário no trabalho com essas crianças. A pesquisa partiu de uma experiência pessoal de estágio no Courtil, instituição que acolhe crianças e jovens com dificuldades nos campos psíquico e social. Tal instituição foi fundada pelo psiquiatra e psicanalista Alexandre Stevens e propõe uma prática clínica orientada pela psicanálise. O trabalho nessa instituição põe de lado o saber previamente estabelecido e dá lugar à subjetividade e à invenção de cada criança.

A questão que orienta a pesquisa resulta da constatação de efeitos decorrentes de algumas situações nas quais a presença do estagiário se fazia marcante. Essas situações foram apresentadas em forma de duas vinhetas clínicas.

Na primeira, temos Giovanni, um garoto de treze anos que já havia passado por várias instituições de tratamento. Ele batia nas outras crianças ou as provocava até apanhar. Giovanni repetiu esse comportamento comigo diversas vezes. Um dia me ouviu explicando a outra criança que eu era brasileira e que não entendia muito bem o francês. A partir desse momento, Giovanni mudou seu comportamento comigo. Ele passou a me auxiliar em várias situações e a alertar seus colegas para que falassem “devagarzinho” comigo, pois eu “não falava muito bem o francês”. A mudança de comportamento de Giovanni comigo se refletiu em outras situações. No ateliê de montaria, por exemplo, o medo que ele sentia dos cavalos deu lugar a um empenho em me ajudar a superar a dificuldade em montar que ele passou a supor que eu tivesse.

A segunda vinheta diz respeito a John, um menino autista de onze anos. A relação de John comigo foi marcada por uma curiosidade, o fato de eu não o perceber. John fazia parte do meu grupo, mas eu não me dava conta disso. Quando compreendi que ele sempre tinha estado lá, também percebi que ele escolhia ficar perto de mim e até estabelecia contato físico comigo, o que parecia ser, no geral, difícil para John. No entanto, quanto mais eu me familiarizava com o cotidiano da instituição, mais John se afastava de mim. Ainda assim,

John não permitiu que eu, no meu último dia de estágio, partisse sem me despedir e, do jeito que encontrou, se despediu.

Foi a partir dessas observações que surgiu nossa questão: Em que medida a presença do estagiário contribui para o trabalho com crianças em grandes dificuldades psíquicas? Na tentativa de responder a essa pergunta, ainda que reconheçamos, de antemão, a impossibilidade de responde-la por completo, fizemos um recorte teórico na teoria psicanalítica que foi exposto em três capítulos.

No primeiro capítulo tentamos situar do ponto de vista histórico a prática institucional com crianças de orientação psicanalítica. Partimos do surgimento da psicanálise com crianças para chegar à prática entre vários.

A psicanálise com crianças tem sua origem com a publicação por Freud, em 1909, do caso Hans. Tal caso foi construído a partir das observações do pai de Hans e das orientações de Freud que foram seguidas pelo pai. Alguns anos mais tarde, Anna Freud e Melanie Klein surgiram nesse cenário como figuras importantes por apresentarem uma sistematização da técnica psicanalítica com crianças.

A partir dessa nova prática clínica, algumas instituições passaram a se orientar pela psicanálise. A criação da École Expérimentale Bonneil-sur-Marne em 1969, por Maud Mannoni tem especial importância para a constituição do campo institucional da psicanálise com crianças. Em seguida, no ano de 1974, surge em Bruxelas, a Antenne 110, que inaugura uma nova práxis, a prática entre vários. O Courtil surge alguns anos depois e compartilha da mesma orientação que a Antenne.

A prática entre vários surgiu a partir das observações de Antonio Di Ciaccia de que as crianças não têm hora marcada para elaborar, elas estão a todo tempo a trabalhar. Di Ciaccia, então, cria um dispositivo para acolher essa demanda. Tal prática se funda não na presença do Um do discurso do Mestre, mas na falta deste Um. O furo do saber ocupa lugar central nessa dinâmica e dá lugar à invenção e a bricolagem da criança.

No segundo capítulo partimos da teoria da constituição do sujeito tal qual apresentada por Lacan no Seminário 11, ou seja, a partir das duas operações de causação do sujeito: alienação e separação.

Na alienação, estão em cena dois campos: o do Outro (sentido) e o do Ser (sujeito). O sujeito se constitui a partir do discurso do Outro. Este é o momento de uma primeira escolha do sujeito, uma escolha forçada entre o ser e o sentido, escolher entre o vazio que representa o seu ser, ou escolher se alienar no campo do Outro. Se o sujeito escolhe o ser, não chega a entrar na alienação significante. Se o sujeito escolhe o sentido, fica alienado no campo do Outro.

Se, na alienação, o que está em jogo é o discurso do Outro, a separação põe em cena o desejo do Outro. É a pergunta sobre o desejo do Outro que marca a operação de separação. É o encontro com o desejo do Outro, ou seja, com a falta no Outro que faz com que o sujeito possa se identificar com a falta. A condição para a separação é o encontro com a falta. E nesse lugar, onde se instaura a falta, está o objeto *a*.

Na neurose, o que vemos é que a fantasia possibilita o contorno do objeto, mas na psicose o sujeito não encontra recurso para limitar o gozo. Assim, como na psicose não há extração do objeto, ela retorna no real e o sujeito se predispõe ao ato.

O tratamento do Outro aparece aí como noção importante para a clínica psicanalítica da psicose. Tal noção se refere, antes de tudo, ao trabalho do psicótico em tratar seu Outro gozador. Na prática entre vários, uma manobra clínica importante é a de acompanhar o sujeito nesse movimento de tratar o Outro. O contexto institucional pode favorecer essa manobra de diversas maneiras, mas é, principalmente, ao se deixar conduzir pelo tratamento - que o próprio sujeito empreende em seu Outro - que a instituição se coloca como parceira do psicótico.

No terceiro capítulo fizemos uma contextualização do estágio no Courtil e suas particularidades. As informações apresentadas nesse capítulo foram colhidas a partir de minhas observações e de uma entrevista realizada com Alexandre Stevens. O Courtil recebe estagiários de todo o mundo, tanto ligados a universidades, quanto através do Campo

Freudiano. No entanto, os estágios são livres, ou seja, são propostos e gerenciados pelo próprio estagiário.

A presença do estagiário é tida como útil pela instituição. O estagiário, enquanto uma terceira pessoa, possibilita novas formas de interação para a criança e favorece a pluralização do Outro. Ainda que seja útil, o estagiário não é necessário e essa condição de desnecessário comporta, acreditamos nós, consequências importantes para sua presença na instituição.

O estagiário é visto na instituição como “elemento de transmissão”. Ele está em formação, participa dos seminários, debates e se submete à supervisão. A desespecialização do estagiário é mais evidente e sua condição de aprendiz faz com que ele represente o não-saber de forma mais imaginária. Nesse sentido, o estagiário pode contribuir para barrar um pouco o gozo do Outro, fazendo com que o Outro seja menos invasivo. O estagiário nunca ocupa o lugar de mestre, de alguma forma ele está sempre fora do quadro, à margem. Essa condição marginal faz com que o estagiário seja um pouco estrangeiro à instituição.

O estrangeiro é um conceito que remete a um limite, a uma fronteira. Constatamos que, do ponto de vista etimológico, o termo estrangeiro tem origem no que é estranho, não-familiar. Freud também recorre a etimologia para tratar do tema do estranho (*Unheimlich*) e conclui que há uma ambiguidade no termo que comporta que o que é estranho é também familiar. O estrangeiro, então, sempre provoca algo no sujeito, como se evocasse algo que é interior.

O termo extimidade é um neologismo apresentado por Lacan no capítulo 11 do Seminário 7. Tal termo aponta para algo que é exterior e, ao mesmo tempo, íntimo. No entanto, o êxtimo não é uma fusão do exterior com o íntimo, mas uma terceira dimensão. O modelo topológico da extimidade, o toro, comporta o que é justamente a particularidade estrutural da extimidade, um buraco central. Assim, a extimidade instala um hiato onde deveria estar a identidade individual do sujeito.

Desenvolvemos a ideia de que o estagiário - por estar à margem, vir de fora e por estar na instituição sem a ela pertencer -, é estrangeiro à instituição. A partir dessa ideia, inferimos, também, que o estagiário carrega, em sua presença, algo de êxtimo. Isso se dá não no encontro do estagiário com a criança, mas na forma que a estranheza de sua presença afeta a instituição.

A condição de extimidade que acreditamos haver no estagiário apontaria para um furo na própria instituição, o que pode promover efeitos na relação da criança com seu Outro. Mas, acreditamos também, que tais efeitos só foram possíveis graças a esse lugar de vazio, lugar-não-lugar no qual o estagiário é acolhido pela instituição.

REFERÊNCIAS

- Abrão, Jorge Luís Ferreira. (2001). *A história da psicanálise de crianças no Brasil*. São Paulo: Escuta.
- Abreu, Douglas Nunes. (2008). A prática entre vários: a psicanálise na instituição de saúde mental. *Estudos e pesquisas em psicologia*, pp. 74-82.
- Alvarenga, Elisa. (2011) A ação lacaniana nas instituições. *Almanaque online*.
- _____. (2003). Os usos da supervisão na instituição. *Opção Lacaniana*, pp. 109-111.
- Amy, Marie Dominique. (2001). *Enfrentando o autismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- Ansermet, François; Sorrentino, Maria-Grazia. (2013). *Malaise dans l'institution: le soignant et son désir*. Paris: Ed. Economica.
- Baio, Virginio. (1999). O ato a partir de muitos. *Curinga*, pp. 66-73.
- _____. (1992). Orientation psychanalytique dans une institution pour enfants dits psychotiques. *Les Feuilles du Courtil*, pp. 42-52.
- Blancard, Marie-Helène. (2011). Extimidade. *A ordem simbólica no século XXI*. Belo Horizonte: Scriptum Livros.
- Brémond, Marie; Otero, Mariana. (2013). *À ciel ouvert, entretiens*. Paris: Buddy Movies.
- Calzavara, Maria Gláucia Pires. (2012). *A clínica psicanalítica com crianças: da adaptação à solução em referência ao sintoma*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Campos, Sérgio. (2015). *Saber fazer frente ao real*. Disponível em: <http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/horizontes/textos/noite_preparatoria.pdf> Acesso em: 09 maio 2015.
- Carrabino, Riccardo. (2007). Extimidade. *Opção Lacaniana*, pp. 133-135.
- Carvalho, Frederico Zeymer Feu. (2015). *Psicose e Passagem ao Ato I*: comentário a partir do Seminário X de Lacan. Disponível em: <http://ebp.org.br/wp-content/uploads/2012/08/Frederico-Feu-Psicose-e-passagem-ao-ato1.pdf>. Acesso em: 09 maio 2015.
- Costa-Moura, Fernanda; Costa-Moura, Renata. (2011). Objeto A: ética e estrutura. *Ágora*, pp. 225-242.
- D'Ambrosio, Ubiratan. (2009). Euler, um matemático multifacetado. *Revista Brasileira de História da Matemática*, pp. 13-31.
- Deleuze, Gilles. (1997). *Crítica e clínica*. Rio de Janeiro: Editora 34.

- Di Ciaccia, Antonio. (1990). Da fundação do um à prática feita por muitos. *Curinga*, pp. 60-65.
- Dolto, Françoise. (1971/1988). *Psicanálise e pediatria*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Dubois, Christian. (1990). *Quelques réflexions sur l'holophrase dans l'autisme et la psychose chez l'enfant Association Freudienne – Belgique*. Disponível em:
<http://www.association-freudienne.be/pdf/bulletins/19-BF15.07DUBOIS.pdf>.
- Ferreira, Tânia. (1999). *A escrita da clínica: Psicanálise com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Fisher, David James. (2008). *Bettelheim: living and dying*. Edição: Editions Rodopi. Amsterdam - New York.
- Freud, Anna. (1971). Introdução à técnica da análise crianças. *O tratamento psicanalítico de crianças*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, Sigmund. (1909/1898). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. *Dois histórias clínicas: "O pequeno Hans" e "O homem dos lobos"*. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. (1900/1989). *A interpretação dos sonhos*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, Sigmund. (1933/1989). Conferência XXXIV: explicações, aplicações e orientações. *Um caso de histeria. Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, Sigmund. (1918/1989). Linhas de progresso na terapia psicanalítica. *Uma neurose infantil e outros trabalhos*. Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, Sigmund. (1919/1989). O 'Estranho'. Uma neurose infantil e outros trabalhos. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, Sigmund. (1895/1989). Projeto para uma psicologia científica. *Publicações pré-psicanalíticas e estudos inéditos*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, Sigmund. (1895/1989). Projeto para uma psicologia científica. *Publicações pré-psicanalíticas e estudos inéditos*. Rio de Janeiro: Imago.
- Freud, Sigmund. (1905/1989). Três ensaios sobre sexualidade. *Um caso de histeria; Três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago.
- Glorieux, Marie-Ange. (2002). Passage: récit d'une pratique de courte durée. *Les feuillets du Courtil*. Publication du Champ freudien en Belgique.
- Guerra, Andréa Maris Campos. (2010). *A Psicose*. Rio de Janeiro: Zahar.

- _____. (2014). *O estrangeiro: topos do adolescente em conflito com a lei*. Belo Horizonte: Mimeo.
- Harari, Roberto. (1990). *Uma introdução aos quatro conceitos fundamentais de Lacan*. Campinas: Papirus Editora.
- Heck, Fernanda Arioli; D'ágord, Marta Regina de Leão. (2012). Pathos: paixão e sofrimento na erotomania de transferência. Disponível em: http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/v_congresso/mr_108_-_fernanda_arioli_heck_e_marta_regina_de_leao_d_agord.pdf. Aceddo em: 09 maio 2015.
- Jorge, Márcia de Mendonça; Moreira, Maria Helena Camargo; Silva, Mário Lúcio Vieira; Andrade, Maristela Costa de. (2009). Um pouco de história: a trajetória dos estágios no curso de Psicologia, unidade Coração Eucarístico, da PUC Minas. *Revista comemorativa dos 50 anos do Instituto de Psicologia*.
- Kaufmanner, Henri. (1999). Transferência na psicose. *Curinga*, pp. 112-117.
- Klein, Melanie. (1975). *Psicanálise da Criança*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Koltai, Caterina. (2008). Racismo: uma questão cada vez mais delicada. *Ide*, pp. 66-69.
- _____. (2000). *Política e Psicanálise. O estrangeiro*. São Paulo: Escuta.
- Kupfer, Maria Cristina; Faria, Carina; Keiko, Cristina. (2007). O tratamento institucional do Outro na psicose e no autismo. *Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Disponível em: <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/144/119>. Acesso em 09 maio 2015.
- Lacan, Jacques. (1957/1998). A instância da letra no inconsciente. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. (1949/1998). De nossos antecedentes. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. (1966/1998). De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. (1964/1985). *Livro 11 - Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. (1955-1956/1985). *O Seminário - Livro três: As psicoses*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. (1962-1963/2005). *O Seminário, livro 10 - a angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. (2007). *O Seminário, livro 23 - O Sinthoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

- _____. (1956-1957/1995). *O Seminário, livro 4: A relação de objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. (1959-1960/2008). *O Seminário, livro 7: A ética da psicanálise*. Tradução: Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- _____. (1967). *Petit discours aux psychiatres*. Disponível em: <http://www.ecole-lacanienne.net/fr/p/lacan/m/nouvelles/paris-7/pas-tout-lacan-1960-1969-107>. Acesso em 09 maio 2015.
- _____. (1964/1998). Posição do inconsciente no Congresso de Bonneval. *Escritos*, por Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Laurent, Éric. (2007). *A sociedade do sintoma: a psicanálise hoje*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- Lima, Nádia Laguárdia de; Anzalone, Anzalone; Cordeiro, Éverton Fernandes; Berni, Juliana Tassara, Casula, Karina de Almeida; Nunes, Mirella Carolina César. (2014). As manifestações do amor cortês em tempos de relacionamento virtual. *Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana*, pp. 17-35.
- Lima, Celso Rennó. (2008). O objeto a na experiência analítica com as psicoses. *Curinga*, pp. 45-61.
- Lima, Nádia Laguárdia; Santiago, Ana Lydia Bezerra. (2012). Hystorização e romance: a construção do personagem no diário íntimo de adolescentes. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, pp. 95-115.
- Lucero, Ariana. (2009). A noção de das Ding em Jacques Lacan. *Psicologia Clínica*, pp. 271-283.
- Macêdo, Luciola Freitas de. (2012). Testemunho, extimidade e escrita do Primo Levi. *Revista de Letras*, pp. 51-65.
- Mandil, Ram Avraham. (1997). Para que serve a escrita. *Para que serve a escrita*. São Paulo: Educ.
- Mannoni, Maud. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. (1998). Conversando sobre Bonneil, entrevista realizada por de Lajouquière e Scagliola. *Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas*.
- Mariage, Véronique. (2007). Uma prática em instituição orientada pela psicanálise. *Pertinências da psicanálise aplicada*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Miller, Jacques-Alain. (2011). *Extimidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Najles, Ana Ruth. (2014). *Delicias de la intimidad: De la extimidad al sinthome*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

- Naveau, Pierre. (2007). A extração do objeto a e a passagem ao ato. *Almanaque on-line*. Ano 1. n. 1.
- Novaes, Mariluci. (2006). A torre de Blablabeled. *Organon*, pp. 29-42.
- Petri, Renata. (2003). *Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil: quatro experiências institucionais*. São Paulo: Annablume.
- _____. (2008). *Psicanálise e infância: clínica com crianças*. Rio de Janeiro: Cia. de Freud.
- Pinto, J. (2008). *Psicanálise, feminino, singular*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Poblome, Guy. (1994). Comment un sujet psychotique vient à la parole. *Les Feuilletts du Courtil*. Publication du Champ freudien en Belgique.
- Quinet, Quinet (2002). *Um olhar a mais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- Riaviz, Vanessa Nahas. (1999). Alienação e separação: a dupla causação do sujeito. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Rosa, João Guimarães. (1998). A terceira margem do rio. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Seynhaeve, Bernad. (1994). Le Courtil a dix ans. *Les Feuilletts du Courtil*. Publication du Champ freudien en Belgique.
- _____. (2014). El padre del cual uno se sirve. *La práctica lacaniana en instituciones: otra manera de trabajar con niños jóvenes*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Silva, Kelly Cristina Brandão. (2006). Pratique à plusieurs: relato de uma experiência na instituição belga Le Courtil. *Imaginário*, pp. 419-425.
- Soler, Colette. (1997). O sujeito e o Outro II. *Para ler o seminário 11 de Lacan*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Stevens, Alexandre. (2007). A instituição: prática do ato. *Pertinências da psicanálise aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos pela Associação do Campo Freudiano*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.
- _____. (1992). Trois places du savoir en institution. *Analytica*, pp. 110-118.
- _____. (1989). La clinique psychanalytique dans une institution d'enfants. *Les feuilletts du Courtil*. Publication du Champ freudien en Belgique.
- Vasconcelos, Anamaria. (2014). Supervisão clínico-institucional e seus desafios. *Territórios lacanianos*. Disponível em: <http://www.diretorianarede.com.br/territorios/territorios013.asp>. Acesso em 09 maio 2015.

- Vidal, Maria Cristina Vecino. Questões sobre o brincar. *Letra freudiana*. <http://www.escolaletrafreudiana.com.br/UserFiles/110/File/artigos/letra09/006.pdf>. Acesso em 09 maio 2015.
- Viola, Daniela Teixeira Dutra; Vorcaro, Angela Maria Resende. (2009). A formulação do objeto a a partir da teorização lacaniana acerca da angústia. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, pp. 867-903.
- Vorcaro, A.M.R. (2010). Psicanálise e método científico: o lugar do caso clínico. In: Neto, F.K.e Moreira, J.O (Orgs). *Pesquisa em psicanálise: transmissão na Universidade*. Disponível em: <http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/PubLocal172P20120518120750.pdf>. Acesso em: 11 maio 2015.
- Winnicott, Donal Woods. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Zenoni, Alfredo. (2000). Qual instituição para o sujeito psicótico. *Abre Campos - Revista de Saúde Mental do Instituto Raul Soares*, pp. 12-31.
- _____. (2009). *L`autre pratique clinique*. Toulouse: Éditions Érès.
- _____. (1991). Traitement de l`autre. *Préliminaire*, pp. 101-113.

ANEXO 1 – Entrevista com Alexandre Stevens

A entrevista que se segue foi concedida por Alexandre Stevens, em função dessa dissertação, em maio de 2014. Inicialmente, foi feita uma breve exposição de meu projeto de pesquisa e dos pontos que foram levantados na banca de qualificação. A entrevista foi realizada na sede do Courtil, foi gravada e transcrita por mim, mas a transcrição não foi revista por Alexandre Stevens.

J: Eu gostaria de saber de você a impressão que você tem sobre a presença do estagiário, sobre a entrada do estagiário na instituição, se sempre houve estagiários no Courtil.

AS: Me diga, os quatro eixos que eu disse são... A desespecialização, a formação, a invenção e transmissão. Bem, acho que você acabou de dizer muitas coisas essenciais. O estagiário... Vou dizer como me vem a cabeça, não tinha pensado sobre essa questão. O estagiário, podemos dizer assim, é alguém que fundamentalmente não sabe, ele está do lado do não-saber, mas como você disse, o não-saber está no cerne de toda a instituição que seja orientada pela psicanálise. Esse não-saber também é demandado... É a posição do psicanalista, antes de tudo. Mas, talvez não seja efetivamente o mesmo não-saber. Se o estagiário tem um pouco de fineza e ele mesmo seja introduzido na psicanálise, ele pode saber efetivamente o que é o não-saber. Mas o estagiário representa o que, em relação aos jovens que estão na instituição, especialmente em relação ao jovem psicótico, ele representa um pouco mais o não-saber do que os outros, isso porque ele o representa imaginariamente. Um psicótico ou mesmo um neurótico que encontra um psicanalista, ele supõe um certo saber, ele tem uma ideia de que o outro sabe, mas, em relação ao estagiário, sobretudo o psicótico e sobretudo o esquizofrênico que é um pouco irônico, vai preliminarmente supor que ele não sabe. O que acentua, em relação a essa questão do não-saber, ele dá uma forma particularmente imaginária que barra um pouco mais o outro e que torna o estagiário menos invasivo à priori. Primeiramente é isso, mas eu penso que não é apenas isso, que o estagiário é suposto não-saber pelo paciente, pelo psicótico, o jovem psicótico ou até o neurótico, mas é, como você disse, ele é um pouco suposto estrangeiro na instituição, quer dizer que ele não é mestre. Veja bem, numa instituição, quando nós queremos, num determinado momento, instalar de modo simbólico um limite, uma sanção que nós fazemos é dizer: “você vai ter que falar com o diretor terapêutico” ou nós vamos convocar “O Diretor”. É puramente simbólico, mas instala a dimensão “há um mestre”, há um S1. O estagiário não está nunca nesse lugar,

não vamos nunca convocar o estagiário. Assim, o estagiário é, em relação a essa posição que está sempre presente estruturalmente na instituição, em relação a isso, o estagiário está sempre fora do quadro. Ele está fora do S1. E, dessa maneira, ele representa um pouco a margem. É isso que você diz quando você diz “Ele é sempre um pouco estrangeiro”. Você disse muito bem, ele está na instituição, mas ao mesmo tempo ele não pertence à instituição.

O estagiário sabe coisas, mas antes de tudo, tomemos os quatro elementos que você destacou. A desespecialização, o estagiário é a priori, certamente não especializado. Ainda não. Ao menos ele é visto assim, está em formação. Ainda que todos aqui também estejam em formação, para o estagiário é um pouco mais verdadeiro. O estagiário é um elemento de transmissão, antes de tudo, historicamente, nós sempre tentamos transmitir nossa clínica, desde o começo. E uma boa maneira de transmitir é o estagiário, é uma forma de aprender a transmitir a um outro. Então nós transmitimos na escola, nós transmitimos nos seminários clínicos, nós transmitimos nas revistas, mas também, nós transmitimos a prática para os estagiários, na medida em que esses estagiários poderão promover essa prática em outros lugares. Alguns estagiários se integram tão bem a essa prática que nós os empregamos aqui.

Então esse lugar do estagiário, efetivamente, é um lugar um pouco à margem. Ele não sabe, mas isso se supõe um pouco mais para ele do que para os outros, isso se supõe um pouco mais para ele. De qualquer forma ele não é mestre e ele está num lugar onde se transmite. Eu acrescentaria ainda que o estagiário é um pouco menos identificado.

J: O que seria um pouco menos identificado?

AS: É um pouco o que eu dizia sobre a desespecialização, o estagiário não é alguém que vem com uma prática singular, mesmo que todo estagiário seja original, mesmo que cada estagiário tenha suas particularidades, mas visto pelos jovens, ao estagiário não se supõe uma especialização que o representa. Aqui nós não dizemos “ele é estagiário de psicologia ou de pedagogia ou de fonoaudiologia”, enfim, nós não o definimos pela especialização, nós o definimos apenas pelo fato de que eles são estagiários. É uma identificação flutuante, digamos. Assim podemos pensar que todo estagiário é um pouco estrangeiro, eu estou de acordo com essa formulação, quer dizer que ele é da instituição sem a ela pertencer. É interessante que você acrescente o estagiário estrangeiro, efetivamente, você sendo uma estagiária estrangeira. Faz algo a mais. Aí há um imaginário suplementar que inverte a transmissão. Bem, para todo psicanalista se inverte. O psicanalista não transmite ao paciente

como ele deveria ser, mas aprende com seu analisante. É o analisante que transmite um saber. Mas como você é brasileira, vemos o jovem que diz: “Ela não sabe bem falar em francês”. Assim ele se põe a te ajudar, ou seja, imaginariamente nessa posição que é ele que vai transmitir a você alguma coisa, a capacidade de dizer as coisas na língua dele, etc. “Ela não sabe muito bem”, isso diz bem como os jovens te veem. Nós não vamos pensar que um jovem que cruza Dominique Holvoet vai pensar “ele não sabe muito bem”. Nós vamos dizer “não entendi isso muito bem, você poderia me explicar”. Ele não vai pensar isso de antemão, mas com um estagiário e sobretudo um estagiário estrangeiro, a formulação vem imediatamente: “ela não sabe muito bem”.

Ainda tem algo a mais, eu penso, no estrangeiro... Eu me dizia enquanto te escutava agora há pouco, tem algo a mais. Tem algo da dimensão da outra língua, da voz, com um pouco de sotaque. Se isso que o sotaque traz não torna a voz menos invasiva e que faz com que os jovens aqui se sintam menos invadidos por uma presença quando um estagiário está por perto? É uma questão para mim. Deve ser verdade, certamente, para alguns.

J: Eu me perguntei se deveria privilegiar o objeto voz nessa pesquisa.

AS: Efetivamente. Há a dimensão do saber, do S1 e da voz. (...Inaudível...) o objeto, me parece que é a voz que torna menos presente. Especialmente se acrescentar estagiário estrangeiro. Estagiário estrangeiro no sentido de que não fala a mesma língua, nesse ponto de vista, os estagiários neerlandofônicos aqui, são estagiários estrangeiros mesmo que sejam belgas. Estrangeiro não é uma questão de nacionalidade, é uma questão de língua.

J: Essa é uma observação que você já havia feito, sobre essa questão do sotaque?

AS: Eu me lembro que nós tivemos um estagiário israelita aqui, que se comunicava sobretudo em inglês. As crianças se arranjavam com ele entre duas línguas e, entre duas línguas o outro é menos invasivo. Se clinicamos com um pouco mais de fineza, que não seja na mesma língua ou se na mesma língua haja um pouco de sotaque. Quer dizer, a voz é menos pesada, menos invasiva, menos problemática se ela for um pouco estrangeira, isso porque ela vai vir menos como imperativa, eu penso.

Você perguntou se sempre houve estagiário no Courtil. Escute, para ter estagiário é preciso ser um pouco conhecido. Os estagiários não tem vontade de ir num lugar

completamente desconhecido. Mas nós começamos a ter estagiários bem rápido, pois as universidades procuram lugar de estágio. Assim tivemos estagiários de escola de pedagogia, psicologia, assistência social, de medicina também. Nós tivemos essa demanda das universidades bem rápido e posteriormente começamos a ter uma demanda proveniente do Campo Freudiano. Hoje nós temos muitos estagiários que vem das universidades belgas e também das universidades francesas, especialmente de Rennes e de Angers, mas também estagiários que vem de Flandres e de Gent e desde muito tempo temos muitos estagiários que vem de São Paulo. E cada vez mais temos estagiários do Campo Freudiano que vem de todos os lugares, da França, da Rússia, da América do Sul.

J: Quando eu estava aqui tinha um estagiário do Marrocos.

AS: Do Marrocos? Isso é mais raro. É mais raro ter estagiários da África do norte. Da África, mais pontualmente, mas acontece e também de Israel.

J: E vocês tem algum tipo de contrato com as universidades?

AS: Não. Nós não temos nenhum contrato. Os estagiários que vem, vem sempre livres se de acordo com o regulamento das universidades de que eles vem. Nós fazemos, de acordo com a necessidade da universidade, um relatório ou declaração, no formato que a universidade pede. Normalmente quem faz é o Dominique Holvoet, mas pode ser alguma outra pessoa se necessário.

J: Vocês tem algum critério para escolher os estagiários?

AS: Os estagiários são escolhidos a partir de uma entrevista com Dominique Holvoet, mas o critério é, essencialmente, que haja lugar. Nós aceitamos muitos, mas não é possível que haja estagiários demais por grupo porque o estagiário, enfim, demanda um tempo de investimento nosso, para transmitir. O estagiário ajuda no trabalho, mas também toma um tempo de elaboração. Mesmo assim podemos aceitar bastante, pois somos uma instituição muito grande.

J: Em alguns lugares o estagiário não passa de uma força de trabalho. Eu tenho a impressão que aqui vocês dão um tratamento para o estagiário.

AS: Sim. Nós estamos atentos para o fato de que o estagiário que vem aqui está sendo formado por nós. Isso toma um certo investimento. Nós nos atentamos para que o estagiário nunca tenha responsabilidades, que nunca fique sozinho com um grupo de crianças, ele nunca fica em posição de vigilância. É um trabalho para que ele possa, por ele mesmo, descobrir o trabalho que nós fazemos aqui. Ele participa de todas as atividades de modo que o estagiário é alguém a quem nós transmitimos toda uma prática clínica.

J: Eu acredito que essa posição da instituição diante do estagiário contribui para essa posição de estrangeiro do estagiário, para que ele não seja apenas alguém que ajuda no trabalho.

AS: Nós queremos que o estagiário seja alguém que aprenda alguma coisa aqui. É possível que isso ajude a situa-lo como estagiário, em formação, nessa posição um pouco à margem, mas, mesmo assim, dentro. É possível, melhor assim.

J: Vocês tem algum procedimento em relação aos estagiários?

AS: Sim. Nós nunca deixamos os estagiários sozinhos. Em princípio. Não posso dizer que isso não vai acontecer nunca. Isso pode acontecer do modo pontual, num momento limitado, etc, mas não deixamos nunca as crianças sozinhas com o estagiário. Além disso o estagiário não é contado como necessário no grupo, quer dizer, o Courtil funciona sem estagiário. O estagiário vem a mais (en plus). Eles ajudam, é bom que eles estejam lá pra ajudar. Nas oficinas é realmente interessante que haja pessoas que se introduzam de uma outra maneira, como estagiários, que faça que o grupo seja um pouco mais numeroso o que permite interações um pouco diferentes para cada criança. Então é extremamente útil, mas no nível da vigilância e do quadro de pessoal, o Courtil funciona sem estagiário. Os estagiários vem a mais e nós lhes damos também o tempo de formação nos debates, etc. Certamente eles ajudam, a presença deles ajuda, mas, o princípio é que eles não sejam necessários na tabela de vigilância e de ocupação das crianças.

J: Você disse que o estagiário contribui ao fazer o grupo ser mais numeroso, ao promover maior interação. Você pode falar um pouco mais sobre isso?

AS: Sim. Você viu o filme do Courtil, né?

J: Não. Quero muito vê-lo, mas ainda não chegou ao Brasil.

AS: Bom, ele vai passar no Brasil e vai ter DVD também. Você vai ver no filme que, evidentemente, o trabalho é feito frequentemente... dependendo da oficina com um ou dois interventores e algumas crianças, mas quando tem alguém a mais, um estagiário ou dois, isso dá um espaço... como eu digo... um espaço para as crianças fazerem uma diferença, um espaço para que elas encontrem um lugar de endereçamento variado. Uma vez que somos três ou quatro de estatutos diferentes as crianças são menos invadidas, eles não são obrigados a se endereçar a mesma pessoa, eles podem ir ver uma outra pessoa. Então há alguma coisa que flui de modo bem mais flexível.

J: E os estagiários estão sempre trocando.

AS: Sim. Alguns vem aqui pontualmente, por uma visita, por uma semana ou duas, não são realmente estagiários. Mas alguns ficam um mês ou dois e alguns por seis meses. Isso varia um pouco, mas em todo caso estão sempre trocando.

J: E essa troca frequente é interessante também.

AS: Ah, sim, efetivamente. Essa troca é muito importante. Há a permanência na presença dos interventores e a alternância dos estagiários. Mas os interventores também são trocados de tempos em tempos, hein? A única coisa que não muda para as crianças são os pais.

J: Bom, eu agradeço muito sua disponibilidade.

AS: Não há de quê. Eu também fico feliz que você tenha gostado de fazer um estágio aqui, muito feliz.