

AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES DO AT NA ESCOLA

Eixo Temático: A técnica do AT em seus diversos campos de atuação – na escola.

Autor:

Ana Lícia Pegorelli.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

GIP: Grupo de Invenção e Pesquisa.

Brasil

RESUMO

Ao pensar a inclusão escolar de crianças autistas, é preciso considerar algumas especificidades. Estas crianças apresentam questões em relação ao estabelecimento do laço social. Elas recusam o laço, e tem muita dificuldade em suportar o barulho e a “invasividade” (Kupfer, 2005), dos outros ao seu redor. Assim, a relação destas crianças com as demandas da escola precisa ser mediada.

Em psicanálise, entende-se que uma recusa maciça de laço comparece como resposta ao fato de o Outro para estas crianças se apresentar como absoluto, e o contato com ele se mostra invasivo. Nestes casos, a intervenção do AT na escola, tem o objetivo de promover um encontro com um outro que possa representar menos demanda e uma presença menos invasiva.

O objetivo deste trabalho é discutir e problematizar quais os alcances e limites do trabalho de um AT na escola e pensar as múltiplas funções que este profissional acaba por ocupar. A intervenção direta com o aluno na sala de aula e em todo ambiente escolar; a interlocução com os professores, e a coordenação; e a articulação com o tratamento e a família.

Para isso apresentaremos algumas intervenções realizadas com duas crianças com o diagnóstico de Autismo em duas experiências de AT na escola.

Palavras-chave: escola – inclusão - acompanhamento terapêutico - autismo.

Link: <https://youtu.be/ezx2rfxGBzk>

AS MÚLTIPLAS FUNÇÕES DO AT NA ESCOLA

Quando pensamos a inclusão escolar de crianças com comprometimentos psíquicos graves, é preciso considerar algumas especificidades. As crianças que apresentam uma importante recusa de laço, como as autistas, percebem o contato com os outros como ameaça, tendo muita dificuldade em suportar o barulho e a “invasividade” dos outros ao seu redor. Segundo (Kupfer, 2005), este é um custo embutido no processo de inclusão destes casos que pode ser maior que os benefícios. Situações de invasão e excesso de demanda causam muita angústia. Nos casos em que há uma recusa de contato, a simples demanda do professor para que a criança participe das atividades ou o barulho feito pelos colegas de sala podem ser percebidos por ela como situações muito invasivas.

Em psicanálise, entende-se que uma recusa maciça de laço comparece como resposta ao fato dessas crianças se encontrarem em “uma captura absoluta na dimensão do Outro” (Zenoni, 2003, pág.5). O Outro para estas crianças se apresenta como absoluto, sem falta e o contato com ele se mostra invasivo. Assim, a relação destas crianças com as demandas da escola precisa ser mediada.

Minha referência em relação a este trabalho parte da experiência profissional de acompanhar dois garotos autistas, que não falam, em duas escolas diferentes. Atualmente após alguns anos de trabalho como AT em escola, penso que este é um profissional que tem muitas funções. A intervenção direta com o aluno na sala de aula e em todo ambiente escolar; a interlocução com os professores, a orientação e a coordenação; a articulação com o tratamento e com a família.

A minha prática como AT é orientada pela ética da Psicanálise, o que implica, no tratamento de crianças com comprometimentos psíquicos graves, apresentar-se como um Outro barrado, ou seja, poder se apresentar como um outro Outro, menos invasivo e menos demandante.

Em um dos casos, Augusto, no início do trabalho, tinha cinco anos de idade e estava no terceiro estágio da educação infantil. Apresentava uma recusa maciça do contato com o outro: fechava os olhos, tampava os ouvidos e ficava de costas para as demais pessoas a maior parte do tempo. Não tinha

nenhuma relação com as outras crianças, pouco contato com a professora e uma dificuldade muito grande em permanecer na sala de aula.

Este trabalho aconteceu na escola porque esta criança, de fato, não dava conta de estar na escola sem estar protegida da demanda. Ela precisava de ajuda para construir seu caminho em direção ao Outro. Até este momento ela o recusava. Com estes casos é importante que a intervenção aconteça em ato, na cena, ou seja, ali onde a criança está, e a escola é o lugar das crianças.

No início do trabalho com Augusto, o que era possível para ele era estar na escola, mas não necessariamente na sala, onde a demanda dirigida a ele e o barulho eram percebidos como excessivos. Isto fez com que o acompanhamento ocorresse por muito tempo fora da sala. Nesse tempo, a criança pôde se beneficiar do encontro com alguém que representou um anteparo para este Outro invasivo, que pôde flexibilizar as demandas dirigidas a ela e tentar calcular o quanto de presença era suportável para este sujeito.

Neste acompanhamento terapêutico escolar ocorreu um trabalho de extensão da circulação, que aconteceu no espaço da escola e permitiu circular para fora da sala de aula, explorar o parque, o tanque de areia, lugares que serviram de cenário de muitas interações importantes entre a criança e a AT, o que, para este caso, teve um papel fundamental.

Segundo Jerusalinsky (2006) o circular não basta. O que importa é pensar a partir de quais referências se constitui o percurso a ser traçado durante esta circulação. O caminho vai sendo construído não aleatoriamente, só para distrair ou passar o tempo, ele é construído “a partir do despertar dos interesses que comparecem no estabelecimento do laço entre o desejo de uma criança, com a singularidade que ele comporta, e o social” (pág. 169).

No início o contato comigo também era distante fui me aproximando aos poucos através das brincadeiras na areia. Ele transferia a areia de um balde para outro, enchendo e esvaziando, um movimento repetitivo que inicialmente era da ordem de um automatismo e que, posteriormente, se estendeu como uma brincadeira possível de compartilhar. Aos poucos fui oferecendo a minha mão como outro recipiente para a areia e introduzindo variações nestes movimentos e com isto ele aceitava minha presença. Assim, para este jogo, minha presença tornou-se suportável.

Jerusalinsky (2006) coloca ainda que no trabalho com crianças com comprometimentos graves é preciso reconhecer e recolher uma palavra, por mais discretamente que tenha aparecido e dar-lhe um valor especial para que possa ocupar um lugar na busca do desejo. Assim, é função do trabalho clínico “emprestar o fio para alinhavar uma série significante na qual a criança possa se reconhecer e depois se apropriar” (pág. 170).

Um exemplo disso é uma cena que vivemos no parque. Augusto estava brincando de pular de uma teia de cordas com a minha ajuda e em alguns momentos ele pulava sem que eu estivesse esperando. Aos poucos, fui marcando que tinha um tempo para pular. Propus um combinado de contarmos até três e pular, e assim, eu sempre olhava para ele e contava: “um, dois, três e já!” e aí ele pulava. Depois de algum tempo, num dia em que eu não estava esperando, ele olha para mim e diz: “uuu...”. Eu pergunto se ele queria pular. Ele sobe nas cordas, euuento até três e ele pula. Assim, a minha palavra marca um ritmo para a brincadeira, marca a minha presença, o que possibilita a ele estabelecer uma demanda.

A partir deste dia, este “uuu...” passou a inaugurar uma série de solicitações, seja para as brincadeiras ou para outras situações em que ele quisesse a presença ou ajuda do outro. Entendo que foi apenas porque em muitos momentos eu suportei estar em silêncio, sem demandar, de certa forma ausente, (eu estava lá, mas era uma presença modalizada, descontinua) que tal intervenção teve efeitos. Foi diante da minha ausência de demanda que a demanda dele pôde aparecer.

Portanto, estes avanços nas possibilidades de contato não acontecem espontaneamente. Isto acontece através da intervenção oportuna de um clínico, que neste caso, pôde introduzir brincadeiras como estas, que são chamadas de jogos constituintes do sujeito (Jerusalinsky, 1999). Estes são brinquedos ou brincadeiras que tem a capacidade de favorecer, criar espaço, para a constituição do sujeito à medida que colocam em cena a descontinuidade. São eles: os jogos de superfície ou jogos de borda; o cadê – achou e os de continente e conteúdo.

Segundo Jerusalinsky (1999) estes jogos apresentam uma dimensão de descontinuidade, ou seja, introduzem para a criança as alternâncias de presença e ausência. Isto foi importante porque entendi que para ele estar com

o Outro alguns atravessamentos lógicos seriam necessários para modalizar a relação do sujeito com o Outro. Se o Outro descontinua o sujeito tem lugar.

Outro foco importante da intervenção foi o trabalho com a escola. Os professores sentiam-se muito impotentes em relação a esta criança. E a escola tinha muitas dificuldades em pensar estratégias de trabalho possíveis com este garoto e sentia-se muito aflita e incomodada com alguma eventual ausência da AT.

Nestes casos, diante da angústia e impotência dos professores, é preciso levar em conta que, quando se tem outro profissional ali com o aluno que traz questões e dificuldades, pode-se criar chances de que os professores e a própria escola se desempliquem do que está difícil, afinal, “esta pessoa está ali para ‘ficar’ com tal criança”. Este é um ponto fundamental: a implicação da escola no processo de inclusão é um fator muito importante quando discutimos o lugar do AT na escola e a inclusão escolar.

Deste modo foram necessárias muitas conversas com os professores e a orientação acerca de que outras estratégias eram possíveis a escola dispor para viabilizar a inclusão deste garoto. A partir destas conversas sobre as possibilidades e limites específicos desta criança, a professora de sala pôde oferecer atividades paralelas às do grupo, a partir de adaptações curriculares que se aproximavam mais das possibilidades e necessidades da criança.

Esta intervenção mostra a importância das adaptações curriculares serem pensadas no caso a caso. Com relação a este ponto, Meira (2006) coloca que é preciso considerar as dificuldades apresentadas e propor atividades que levem em conta a produção de saber em relação ao qual a criança pode sustentar.

O outro caso que compõe esta experiência é Bernardo, que tinha seis anos de idade quando o trabalho começou e estava em tratamento psicanalítico desde os três anos, fato de grande relevância para o desdobramento do caso. No início do trabalho ele estava no último estágio da educação infantil e já participava do cotidiano da escola, conseguia permanecer na sala, no momento da roda e durante as atividades. Além disso, não tinha uma recusa tão importante do contato com o outro. Diante disso, o trabalho de AT teve outras funções que viabilizaram outros níveis de relação com o Outro.

O AT pôde ler sua condição de participação e resposta a demanda do Outro representado pela escola, e a partir de suas possibilidades propor caminhos também particulares para estendê-las e além disso, aumentar a sua condição de estar com o Outro.

Um ponto importante de mencionar sobre a escola de Bernardo é que existia uma possibilidade de circulação pelo espaço da escola. Quando o estar na sala de aula por algum motivo, em algum momento, ficava difícil ou desconfortável para a criança, qualquer profissional que estivesse no parque neste momento, podia se ocupar temporariamente dela até que fosse possível voltar para a sala. Isso faz muita diferença.

O trabalho de AT neste caso viabilizou intervenções na direção de ampliar as possibilidades que Bernardo já apresentava. Assim, o caminho a ser percorrido envolveu atividades que ampliassem o contato que ele já tinha com os colegas, as possibilidades de comunicação, a participação dele nas atividades propostas em sala pela professora, e também intervenções que viabilizassem um maior engajamento dele com a produção e que esta correspondesse ao que tinha sido proposto. Entendo que estas propostas foram possíveis porque ele já tinha um percurso construído em análise, já era um sujeito que tinha se deixado permear pelo Outro.

Durante o percurso escolar de Bernardo o trabalho de AT o acompanhou em muitas conquistas. Aprender as letras, os números, a escrever seu nome, copiar da lousa; depois, a se desprender da cópia e avançar na direção da escrita autônoma e da leitura. A interlocução constante da AT com os professores possibilitou o preparo de atividades adaptadas que foram fundamentais para que Bernardo tivesse esse caminho de aprendizagem na escola.

Atualmente Bernardo está com 14 anos, já mudou de escola e agora acompanha através de adaptações curriculares algumas partes do conteúdo do sexto ano, série que ele frequenta. Além do material adaptado ele segue com atividades específicas que ainda trabalham a alfabetização.

A leitura que o AT pode fazer neste caso sobre a condição de participação e de resposta à demanda do Outro possibilitou avanços em relação à aquisição de aprendizagem, e também progressos na interação dele com os amigos da escola.

O parque e as aulas de educação física sempre foram espaços em que aconteciam encontros importantes entre Bernardo e os amigos. Ele tentava imitar os amigos, ficava atento ao que os amigos estavam fazendo e tentava fazer também, como se estivesse inventando pela via da imitação um jeito de se incluir nas brincadeiras. Assim, ora os amigos o chamavam para brincar, ora ele procurava os amigos para começar a brincadeira. Estas brincadeiras além de demonstrarem cenas de identificação dele com o outro, de endereçamento, eram muito divertidas, e o fato dele poder se divertir com outra criança é muito importante.

Assim, ser AT em cada um destes casos implica ocupar lugares diferentes. A partir da leitura que o AT faz sobre a condição subjetiva de cada uma das crianças e sobre a participação da escola, é possível identificar as demandas que cercam o caso e pensar a direção das intervenções, considerando as especificidades do caso e da escola.

O trabalho do AT é importante para que as escolas consigam construir recursos que possam viabilizar a inclusão destas crianças e também para que as crianças possam construir laços com a escola. Segundo Jerusalinsky (2006) a presença do AT funciona como uma intervenção que articula o laço social, mediando a relação da criança com diferentes instituições que permitem a extensão do Outro encarnado para além da família e nisso a escola ocupa um lugar de referência, ainda que não seja o único âmbito de intervenção. Deste modo, o Acompanhamento Terapêutico é um instrumento na construção de laços com o social (nestes casos, com a escola) e na medida em que estes laços operarem deixaremos de ser necessários.

Em cada caso aqui apresentado, o trabalho de AT teve um desdobramento, de acordo com as particularidades de cada garoto. E, desta maneira, possibilitou avanços no processo de inclusão de ambos os casos. Teve como objetivo que eles pudessem circular pela regra coletiva sem se sentirem tão ameaçados e que pudessem adquirir algum aprendizado do que a escola tem a ensinar.

Referências Bibliográficas

- JERUSALINSKY, A. (1999). *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil: um enfoque transdisciplinar*. 2^a ed. – Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- JERUSALINSKY, J. (2006). O acompanhamento terapêutico e a construção de um protagonismo. In *Escritos da criança*, nº 6. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 163 – 178.
- KUPFER, M. C. M. (2005). Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In Colli, Fernando (org.). *Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do psicólogo, 17 – 28.
- MEIRA, A. M. G. (2006). Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva. In *Escritos da criança*, nº 6. Porto Alegre, RS: Centro Lydia Coriat, p. 41 – 52.
- ZENONI, A. Tratamento do Outro. Préliminaire. Bruxelas, Antenne 110, n.3, p. 101-112, 2003. Tradução não publicada: Marize Guglielmetti.

LAS MÚLTIPLES FUNCIONES DEL AT EN LA ESCUELA

Autora: Ana Lícia Pegorelli.

Cuando pensamos en la inclusión escolar de niños con comprometimientos psíquicos graves, es preciso considerar algunas especificidades. Los niños que presentan un importante rechazo a entablar lazos, como los autistas, perciben el contacto con los otros como una amenaza y tienen mucha dificultad para soportar el ruido y la «invasividad» de las personas de su alrededor. Según Kupfer (2005), este es un coste que está embutido en el proceso de inclusión de estos casos y puede ser mayor que los beneficios. Las situaciones de invasión y exceso de demanda causan mucha angustia.

En los casos en los que hay un rechazo al contacto, la simple demanda del profesor para participar en las actividades o el ruido hecho por los compañeros de clase pueden percibirse como situaciones muy invasivas.

En psicoanálisis, se entiende que un rechazo rotundo de los niños a entablar lazos responde al hecho de que estos se encuentran en «una captura absoluta en la dimensión del Otro» (Zenoni, 2003, pág. 5). El Otro para tales niños se presenta como absoluto, sin falta, y el contacto con él se muestra invasivo. Así, la relación de estos niños con las demandas de la escuela requiere una mediación.

Mi referencia con relación a este trabajo parte de la experiencia profesional de acompañar a dos chicos autistas, que no hablan, en dos escuelas diferentes. Actualmente, tras algunos años de trabajo como acompañante terapéutica (AT), pienso que se trata de una ocupación cuyos profesionales tienen muchas funciones. La intervención directa con el alumno en el aula y en todo el ambiente escolar; la interlocución con los profesores, la orientación y la coordinación; la articulación con el tratamiento y con la familia.

Mi práctica como AT está orientada por la ética del Psicoanálisis, lo que implica, en el tratamiento de niños con comprometimientos psíquicos graves, presentarse como un Otro embarrado, o sea, poder presentarse como otro Otro, menos invasivo y menos demandante.

En uno de los casos, el de Augusto, cuando iniciamos el trabajo él tenía cinco años de edad y estaba en el tercer curso de la educación infantil. Presentaba un rechazo rotundo al contacto con el otro: cerraba los ojos, se tapaba los

oídos y daba la espalda a las demás personas la mayor parte del tiempo. No tenía ninguna relación con los otros niños, tenía poco contacto con la profesora y una dificultad muy grande para permanecer en el aula.

Este trabajo se realizó en la escuela porque este niño, de hecho, no era capaz de estar en la escuela sin estar protegido de la demanda. Él necesitaba ayuda para construir su camino en dirección al Otro. Hasta ese momento, él lo rechazaba. En estos casos es importante que la intervención se dé en el acto, en la escena, o sea, donde el niño está, y la escuela es el lugar de los niños.

Al inicio del trabajo con Augusto, este era capaz de permanecer en la escuela, pero no necesariamente en el aula, donde percibía la demanda que se le dirigía y el ruido como excesivos. Esto hizo que el acompañamiento tuviera lugar por mucho tiempo fuera del aula. Durante ese tiempo, Augusto pudo beneficiarse del encuentro con alguien que representaba un resguardo contra ese Otro invasivo, que pudo flexibilizar las demandas dirigidas a él e intentar calcular el nivel de presencia que este niño era capaz de soportar.

Durante el acompañamiento terapéutico escolar hubo un trabajo de extensión de la circulación, el cual tuvo lugar en el espacio de la escuela y permitió circular por fuera del aula, explorar el parque, el foso de arena... lugares que sirvieron de escenario de muchas interacciones importantes entre el niño y la AT, lo que, en este caso, tuvo un papel fundamental.

Según Jerusalinsky (2006), circular no basta. Lo que importa es pensar a partir de las referencias de las cuales va a constituirse el recorrido trazado en tal circulación. El camino no va construyéndose aleatoriamente, solo para distraerse o pasar el tiempo, sino que se construye «a partir del despertar de los intereses que comparecen en el establecimiento del lazo entre el deseo de un niño, con la singularidad que este comporta, y lo social» (pág. 169).

Al principio, el contacto conmigo también era distante; fui aproximándome a él poco a poco, a través de juegos en la arena. Augusto pasaba la arena de un cubo a otro, llenándolo y vaciándolo, en un movimiento repetitivo que inicialmente era automático y que, posteriormente, se extendió a un juego que se podía compartir. Poco a poco le fui ofreciendo la mano como opción de recipiente para la arena, introduciendo variaciones en los movimientos, de modo que él aceptase mi presencia. Así, para este juego, mi presencia se volvió soportable.

Jerusalinsky (2006) también observa que en el trabajo con niños con comprometimientos graves es preciso reconocer y recoger una palabra, por más discretamente que haya aparecido, y darle un valor especial para que pueda ocupar un lugar en la búsqueda del deseo. Así, es función del trabajo clínico «prestar el hilo para hilvanar una serie significante en la cual el niño pueda reconocerse para después apropiarse de ella» (pág. 170).

Un ejemplo de ello fue un momento que vivimos en el parque. Augusto estaba jugando a saltar desde una red de cuerdas con mi ayuda, y en algunos momentos él saltaba sin que yo lo esperase. Poco a poco, fui definiendo que había un tiempo para saltar. Le propuse un acuerdo de contar hasta tres y saltar; así, yo siempre lo miraba y contaba: «un, dos, tres y ¡ya!», y entonces él saltaba. Después de algún tiempo, un día en el que yo no lo esperaba, él me mira y me dice: «Uuuu...». Le pregunto si quiere saltar. Se sube en las cuerdas, cuento hasta tres y él salta. De este modo, mi palabra marca un ritmo para el juego, marca mi presencia, y le permite a él establecer una demanda.

A partir de aquel día, ese «Uuuu...» pasó a inaugurar una serie de solicitudes, ya fuera para los juegos o para otras situaciones en las que él quisiera la presencia o ayuda del otro. Entiendo que tal intervención solo surtió efecto porque en muchos momentos yo soporté estar en silencio, sin demandar, en cierta forma ausente (yo estaba allí, pero era una presencia modalizada, discontinua). Fue frente a la ausencia de mi demanda cuando su demanda pudo aparecer.

Así pues, estos avances en las posibilidades de contacto no se dan espontáneamente. Esto ocurre mediante la intervención oportuna de un clínico, quien, en este caso, pudo introducir juegos como estos, que se denominan juegos constituyentes del sujeto (Jerusalinsky, 1999). Se trata de juguetes o juegos que tienen la capacidad de favorecer la constitución del sujeto —o crear espacio para ello— a medida que ponen en escena la discontinuidad. Son los siguientes: los juegos de superficie o juegos de borde; los de aparecer y desaparecer, y los de continente y contenido.

Según Jerusalinsky (1999), estos juegos presentan una dimensión de discontinuidad, o sea, introducen al niño las alternancias de presencia y ausencia. Esto fue importante porque entendí que, para qué él estuviera con el

Otro, se necesitarían algunos atravesamientos lógicos para modalizar la relación del sujeto con el Otro. Si el Otro es discontinuo, el sujeto tiene lugar.

Otro foco importante de la intervención fue el trabajo con la escuela. Los profesores se sentían muy impotentes con respecto a este niño. La escuela tenía muchas dificultades para pensar estrategias de trabajo que pudieran llevarse a cabo con él y se sentía muy afligida e incomodada con alguna eventual ausencia de la AT.

En estos casos, frente a la angustia e impotencia de los profesores, es preciso tener en cuenta que el hecho de disponer de otro profesional que acompañe al alumno y plantee cuestiones y dificultades puede favorecer que los profesores y la propia escuela se desentiendan de las complicaciones; a fin de cuentas, «dicha persona está allí para “quedarse” con ese niño». Este es un punto fundamental: la implicación de la escuela en el proceso de inclusión es un factor muy importante cuando discutimos sobre el lugar del AT en la escuela y la inclusión escolar.

De este modo, se necesitaron muchas conversaciones con los profesores y orientaciones acerca de las estrategias que la escuela podía seguir para viabilizar la inclusión de Augusto. A partir de estas conversaciones sobre las posibilidades y límites específicos de este niño, la profesora de clase pudo ofrecer actividades paralelas a las del grupo, a partir de adaptaciones curriculares que se aproximaban más a las posibilidades y necesidades de Augusto.

Esta intervención muestra la importancia de que las adaptaciones curriculares se elaboren caso a caso. Con relación a este punto, Meira (2006) plantea que es preciso considerar las dificultades presentadas y proponer actividades que tomen en consideración la producción de saber con respecto a lo que el niño puede asimilar.

El otro caso que compone esta experiencia es el de Bernardo, que tenía seis años de edad cuando el trabajo empezó y estaba en tratamiento psicoanalítico desde los tres años, un hecho de gran relevancia para el desarrollo del caso. Al inicio del trabajo, Bernardo estaba en el último curso de la educación infantil y participaba ya en el día a día de la escuela; lograba permanecer en el aula, en el momento de la rueda y durante las actividades. Además, no mostraba un rechazo tan significativo al contacto con el otro. Teniendo en cuenta esta

situación, el trabajo de AT tuvo otras funciones que viabilizaron otros niveles de relación con el Otro.

El AT pudo leer su condición de participación y respuesta a la demanda del Otro representado por la escuela y, a partir de sus posibilidades, proponer caminos también particulares para extenderlas y, además, aumentar su condición de estar con el Otro.

Un punto importante que cabe mencionar sobre la escuela de Bernardo es que había la posibilidad de circular por el espacio de la escuela. Cuando el estar en el aula, por algún motivo o en algún momento, le resultaba difícil o incómodo, cualquier profesional que estuviese en el parque en aquel momento podía ocuparse temporalmente de él hasta que fuese posible volver a la clase. Esto es muy relevante.

El trabajo de AT en este caso viabilizó intervenciones en el sentido de ampliar las posibilidades que Bernardo ya presentaba. Así, el camino que hubo que recorrer incluyó actividades que aumentasen el contacto que él ya tenía con sus compañeros, las posibilidades de comunicación, su participación en las actividades propuestas en el aula por la profesora y también intervenciones que hiciesen que él se comprometiera más con la producción, y que esta, a su vez, correspondiese a lo que se había propuesto. Entiendo que estas propuestas se pudieron llevar a cabo porque él ya tenía un recorrido construido en análisis, ya era un sujeto que se había dejado impregnar por el Otro.

Durante el recorrido escolar de Bernardo, el trabajo de AT lo acompañó en muchos logros. Aprender las letras, los números, a escribir su nombre, copiar de la pizarra; posteriormente, a desprenderse de la copia y avanzar en dirección a la escritura autónoma y la lectura. La interlocución constante de la AT con los profesores posibilitó la preparación de actividades adaptadas que resultaron fundamentales para que Bernardo tuviera ese camino de aprendizaje en la escuela.

Actualmente Bernardo tiene 14 años, ha cambiado de escuela y ahora sigue a través de adaptaciones curriculares algunas partes del contenido del sexto año, curso al que él asiste. Además de trabajar con material adaptado, Bernardo continúa realizando actividades específicas que trabajan la alfabetización.

La lectura que el AT pudo hacer en este caso sobre la condición de participación y de respuesta a la demanda del Otro posibilitó avances con

relación a la adquisición de aprendizaje y también progresos en su interacción con los amigos de la escuela.

El parque y las clases de educación física siempre fueron espacios en los que ocurrían encuentros importantes entre Bernardo y sus amigos. Él trataba de imitar a los amigos, estaba atento a lo que estos hacían e intentaba hacer lo mismo, como si estuviese inventando por la vía de la imitación una forma de incluirse en los juegos. Así, unas veces los amigos lo llamaban para jugar y otras veces él buscaba a los amigos para empezar a jugar. Estos juegos, además de propiciar momentos en los que Bernardo se identificaba con el otro, situaciones de diálogo, eran muy divertidos, y el hecho de que pudiera divertirse con otro niño es muy importante.

Así, ser AT en cada uno de estos casos implica ocupar lugares diferentes. A partir de la lectura que el AT hace sobre la condición subjetiva de cada uno de los niños y sobre la participación de la escuela, se pueden identificar las demandas que rodean el caso y pensar en la dirección de las intervenciones, considerando las especificidades del caso y de la escuela.

El trabajo del AT es importante para que las escuelas logren construir recursos que puedan viabilizar la inclusión de estos niños y también para que tales niños puedan construir lazos con la escuela. Según Jerusalinsky (2006), la presencia del AT funciona como una intervención que articula el lazo social, mediando la relación del niño con diferentes instituciones que permiten la extensión del Otro encarnado más allá de la familia, y en ese sentido la escuela ocupa un lugar de referencia, aunque no sea el único ámbito de intervención. De este modo, el acompañamiento terapéutico es un instrumento para construir lazos con lo social (en estos casos, con la escuela), y en la medida en que tales lazos se establezcan, dejaremos de ser necesarios.

En cada caso aquí presentado, el trabajo de AT evolucionó de diferente forma, de acuerdo con las particularidades de cada chico. De esta manera, posibilitó avances en el proceso de inclusión de ambos casos. El objetivo era que los chicos pudieran circular por la regla colectiva sin sentirse tan amenazados y que pudiesen adquirir algún aprendizaje de lo que la escuela puede enseñarles.

Referencias bibliográficas

- JERUSALINSKY, A. (1999). Psicoanalise e Desenvolvimento Infantil: um enfoque transdisciplinar. 2.a. ed. – Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- JERUSALINSKY, J. (2006). O acompanhamento terapêutico e a construção de um protagonismo. In Escritos da criança, n.^o 6. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 163-178.
- KUPFER, M. C. M. (2005). Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. In Colli, Fernando (org.). Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do psicólogo, 17-28.
- MEIRA, A. M. G. (2006). Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva. In Escritos da criança, n.^o 6. Porto Alegre, RS: Centro Lydia Coriat, pp. 41-52.
- ZENONI, A. Tratamento do Outro. Préliminaire. Bruxelas, Antenne 110, n.^o 3, pp. 101-112, 2003. Traducción no publicada: Marize Guglielmetti.