

Demandas, desejo e educação: o que uma criança está fazendo enquanto não faz aquilo que a escola lhe pede?

Eixo temático: A TÉCNICA DO AT EM SEUS DIVERSOS CAMPOS DE ATUAÇÃO (na escola).

Autor: Vinicius Costa
Brasil

RESUMO

A partir do que Lacan ensina sobre a dialética demanda-desejo, o trabalho trata de um acompanhamento feito durante três anos numa escola (do 3º ao 6º ano) e de como foi pensado o lugar ocupado naquilo que a escola solicitava, bem como a própria família da criança e os demais profissionais. Entre tantas demandas, a importância de manter a posição frente ao lugar que ocupava para a própria criança, evidenciando como a teoria psicanalítica pôde ajudar nos momentos em que a demanda dos demais conflitava com a dimensão desejante desta criança.

Como articular esse pedido de “faça a criança aprender” com aquilo que a criança transmite em seu “fracasso”? Como sustentar, a partir dessa transferência entre tantos, o lugar do analista frente ao discurso da criança? Em resumo: o que a criança estaria produzindo enquanto não produz aquilo que a demanda escolar idealiza?

Na hipótese de uma estrutura psicótica, o AT pôde fazer uso dos desenhos – recurso que a própria criança já tinha e se interessava – utilizando “balões” de fala típicos das histórias em quadrinhos para estabelecer uma relação. A partir dessas produções, construir junto a ela uma possibilidade de representação dos afetos vividos, reconhecendo ali um lugar de fala.

Palavras-chaves: demanda, desejo, educação, ética da psicanálise.
Link: <https://www.youtube.com/watch?v=VIAb1OoTLfE>

Demandas, desejo e educação: o que uma criança está fazendo enquanto não faz aquilo que a escola lhe pede?

A “ética da psicanálise” aponta para um lugar do analista a ser ocupado, não restringindo sua prática ao *setting*, ao tempo e à frequência das sessões, tampouco ao divã. Termo cunhado por Lacan, não sem os méritos de Freud, a “ética da psicanálise” se aproxima dessa etimologia perdida do termo grego *ethos* que, antes de se confundir com “moral”, era o nome dado pelos gregos a um lugar[1] para proteger e organizar os animais. Do “habitat” para o “hábito”, o termo passa a funcionar também para dizer da segurança não mais dos animais, mas do próprio ser humano.

A ética da psicanálise levaria em questão o desejo. No lugar de se obter um referencial como modelo de avaliação, para poder determinar o que é que anda indo mal, o analista legitima esse “fracasso” como uma manifestação subjetiva. O analista não como tradutor do *infans* – “aquele que não fala” – ou seu porta-voz, mas, pautado pela dimensão do desejo, toma o que a criança produz enquanto uma fala, por isso, seu ouvinte.

Trarei uma vinheta de um caso clínico para ilustrar a possibilidade de articulação entre demanda e desejo, a partir da ética da psicanálise.

Caso clínico: Júlio

Pude acompanhar Júlio durante 3 anos. Iniciei meu trabalho quando ele estava no segundo semestre do 3º ano do Ensino Fundamental e finalizamos os acompanhamentos nas férias de julho do 6º ano. Devido ao tempo possível de fala e da intenção do uso do caso como vinheta para exemplificar a *práxis*, não entraremos em detalhes pormenorizados. Trarei um recorte do início desse trabalho e da função do desenho e do uso de gibis na educação de Júlio, uma marca que se manteve até a minha saída do caso e que continua sendo reconhecida pela escola.

Júlio apresentava uma relação singular com as palavras. Um exemplo foi o uso constante da palavra “felpudo” - até mesmo dizendo como eu era “felpudinho”. “Ele não para de falar esta palavra!”, comentou um colega. Júlio parecia não saber o porquê desse uso ou pouco se importava. “Quem é o mais felpudo que você conhece, Júlio?”, perguntei, ao que ele respondeu: “Meu pai!”. Essa possibilidade de

tratar a repetição de Júlio como um jogo, não convocando-o a dar explicações sobre o que estava querendo dizer, despertou o interesse de outras crianças. “Acho que ele quer dizer peludo!”, disse a colega Natasha. Júlio, que até então não parecia se importar em dar satisfações, disse: “Meu pai é bem peludão, mais que meu avô!”, e decidiu, após o diálogo, sentar-se e participar da aula como os demais.

Por cerca de vinte minutos, Júlio sustentou essa atividade, podendo fazer grande parte dos exercícios, mas não todos. Pegou um papel e começou a desenhar cobras. Narrou que na noite anterior havia assistido o “Especial Cobras” junto ao seu pai no canal *Nat Geo*. Curioso, perguntei sobre essa cobra e Júlio me contou seu nome científico. Júlio também parecia fascinado pelo fato de essa cobra poder trocar de pele.

As atitudes de Júlio o tornavam um tanto estranho e diferente para os outros colegas e um desafio para a professora. “Vejo que ele é inteligente e sabe das coisas, principalmente na matéria de Biologia. Mas ele se recusa muitas vezes a fazer as lições e quer o tempo todo desenhar ou ler gibis. Eu fico preocupada com as notas dele, pois são baixas e não é porque ele não sabe”. Acho importante ressaltar essa fala, pois posiciona melhor a demanda que a professora me encaminhava. Ela sabia que Júlio sabia, sabia que havia matérias que gostava mais, sabia que não se tratava de dificuldades cognitivas, mas suspeitava de uma resistência e temia como Júlio seria avaliado, já que não produzia como os demais.

Como no exemplo do “felpudo”, Júlio também tinha algumas significações das rotinas e padronizações do ensino, como por exemplo, a cópia da lousa. “Injusto, injustíssimo! Isso é injusto!”, dizia quando a professora começava a escrever. “Injusto, Júlio?”, lhe perguntava e ele me respondia: “É injusto copiar palavras que não vieram da minha própria cabeça!”. Frente a repetida resistência de Júlio, eu e a professora sustentamos que ele teria de ir até o fim nessa atividade. Quando sustentei tal posição, ele retrucou: “Não é justo, você se aproveita por ser adulto”. Vendo que Júlio estava desapontado com minha proposta, completei dizendo: “Essa é uma atividade para todos os alunos e você também é um aluno”, mas Júlio permanecia em silêncio. Lembrei que Júlio ficava muito tenso e angustiado quando tinha lição de casa ou quando a atividade que ele não fazia em sala era destinada também a ser finalizada em casa. No atravessamento de fazer valer a proposta de terminar a atividade, disse a Júlio que se não fizesse em aula acabaria tendo que terminá-la em casa. Ele ficou ainda mais bravo: “Regra, regra... pra que serve tanta

regra?” e eu disse novamente a ele que, como todas as outras crianças, ele terminaria a atividade e que, se quisesse fazer na escola e não em casa, ele teria minha ajuda. Júlio copiou com raiva, com pressão no lápis e sem se preocupar com as linhas. À medida que ia chegando ao fim da cópia, dizia: “É o fim, é o fim! O mundo está acabando”.

Depois dessa intervenção, Júlio havia deixado de me procurar e querer me contar sobre seus interesses. A professora também notou uma mudança na relação dele com os demais, e os sinais que ela nomeava como “resistência” – recusa das atividades, saídas constantes da sala para tomar água e recusa à carteira, ficando no chão lendo gibis – se intensificaram.

Repensando minha intervenção conclui que havia tomado a demanda de copiar a lousa como algo fundamental. “Ir até o fim” era até então pra mim, dar o direito a Júlio de ser como os demais. Precisou que Júlio nomeasse que era “o fim do mundo” pra eu perceber o que aquele tipo de atividade causava nele. Ainda que estivesse orientado pela teoria psicanalítica, por supervisões e por minha própria análise, naquele momento não pude reconhecer que estava pautado pelo ideal da produção. Por que sustentei em tantas situações os interesses de Júlio, as singularidades de sua linguagem, seus desenhos e naquele momento me pautei por fazer acontecer a cópia da lousa? Ainda que não tivesse uma resposta, essa questão me acompanhou e pude perceber que também não estava garantido a nunca mais cair em deslizes que me fizessem sobrepor os objetivos das aulas em detrimento da subjetividade de Júlio.

Logo deixei de sustentar que Júlio tivesse que “ir até o fim” e a professora não somente também pôde perceber essa mudança de posição como sustentou que, se alguém fosse ocupar essa função, não seria eu. Também reconheceu a singularidade de Júlio na importância dos gibis e dos desenhos, como recursos que o organizavam. Quando Júlio notou que, após sucessivas cópias da lousa eu não mais intervinha como aquele que sustentava a condição de ter que executar a atividade, resolveu um dia me contar sobre o *Tiranossauro Rex*. Para mostrar que era mesmo enorme, Júlio desenhou ao lado do *Tiranossauro Rex* uma pequenina figura humana, para ilustrar proporcionalmente seu tamanho, claramente uma referência das encyclopédias de dinossauros que lia em sala de aula.

Essa referência proporcional entre os dinossauros e humanos passou a se repetir nos desenhos de Júlio. Ousei uma vez, quando Júlio foi ao banheiro, a tomar

esse desenho não como uma informação de proporção, mas como uma cena onde o dinossauro e o humano estavam ali, juntos e em um mesmo momento. Também pela paixão de Júlio pelos gibis, colocar um típico balão de fala, comum nas histórias em quadrinhos, vindo do humano pequenino. “Vou ser devorado!” foi o que eu fiz o humano “falar”. Júlio voltou do banheiro e viu aquilo. Olhou-me e sorriu e, então, fez um balão de fala no dinossauro: “Eu não vou te comer, eu sou herbívoro”.

Foi um caso muito rico, de idas e vindas, entre demandas e desejos e que poderia utilizar-me de mais umas dezenas de folhas para relatar. Essa marca inaugurada em um ato, em uma aposta, abriu uma possibilidade de diálogo entre nós. Ficávamos por minutos em silêncio e só conversando a partir desses diálogos escritos.

Decorrendo os encontros, Júlio passou a construir suas próprias histórias em quadrinhos. A primeira foi um plano de fuga onde pequenos dinossauros tinham que escapar da sala de aula e das garras da grande “Tiranossauro Professora”. Para essa atividade, Júlio mostrou pela primeira vez um interesse em planejar a história, dividir os quadrados e enumerar as páginas. Essa apropriação foi positivamente notada pela professora que, até então, via os desenhos de Júlio como uma compulsão desenfreada, sem nexo algum, e passou a reconhecer neles uma função de organização. Até que um dia, os desenhos foram elevados à categoria de uma atividade de sala de aula, digna de avaliação. Outras crianças também puderam montar suas histórias em quadrinhos e Júlio, pela primeira vez, levou uma atividade de aula até o fim, sem que ninguém precisasse convencê-lo ou insistir para isso.

Demandas/desejo. Verdade/representação.

Levar em conta uma ética, que é a ética do desejo, é poder posicionar-se frente à demanda que nos é lançada não de forma cega, como se um único referencial padrão de normalidade fosse óbvio. Teríamos de escutar o discurso escolar naquilo que foi construído enquanto representações de um lugar que o aluno está ocupando e que abrirá possibilidades de atuação futura quando, por exemplo, o aluno sair de um referencial do “fracasso” meramente e passar a ser dito em suas singularidades. O fracasso, então, deixaria de ser um índice de avaliação para dar lugar a uma questão acerca daquela criança específica: “Fracassado em quê?”.

Frente ao pedido que a escola nomeia ao AT, há de se levar em conta uma expectativa, um lugar aonde o aluno não chegou e que se espera chegar. É o pedido de fazer esse aluno progredir, seja na adequação de comportamentos, como na aquisição dos conteúdos. A demanda escolar não se difere da demanda vinda de quem nos procura, dentro de um consultório, para ser analisado. Este “candidato” à análise vem nos dizer de uma queixa, de algo que está errado. Apesar de não ter como referência critérios pedagógicos, também nos relata um lugar idealizado que ainda não alcançou. Este candidato à análise vem também nos pedir que consiga fazer algum progresso. Mas, diferente desse candidato, que traz em si uma demanda formulada por ele mesmo, a demanda escolar não é nomeada pelo aluno que será acompanhado. Assim, para se entrar no lugar de AT, há de sustentar um pedido vindo de fora.

Essa noção de desejo em psicanálise desemboca na concepção de que há sempre uma parcela impossível de se satisfazer completamente. O desejo surge com a Lei, mas não a Lei que diferencia o certo do errado, o bom do ruim. Não é a Lei da Moral, mas a Lei que tem em sua constituição uma perda necessária para a possibilidade de que um sujeito entre na cultura. Freud nos apresenta no texto de 1985 o “*Projeto para uma psicologia científica*”, um modelo que ele concebeu para entender como as experiências de satisfação do bebê se relacionam com a aquisição da linguagem. O bebê, em seus primórdios da vida, dependeria do auxílio de uma outra pessoa para dar conta de suas necessidades. Essas necessidades produziriam tensões que levariam o bebê a dar sinais de que está precisando de algo. A essa ação, Freud deu o nome de *ação específica* – feita pela mãe, na maioria das vezes – que um outro faz sobre o corpo do bebê, a fim de eliminar esse estado de tensão. Haveria então a vivência de uma experiência de satisfação para o bebê, que passaria a associar a imagem desse outro como um objeto que lhe provém satisfações. Mas por ser o bebê pertencente à espécie humana, dotada de uma cultura e permeada pela linguagem, este objeto que provê satisfações também proveria significantes. Freud retoma essa ideia de desejo enquanto uma constante tentativa de obter essa satisfação originária. Assim, a constituição de uma rede de significantes que possibilitará o *infans* a se tornar um sujeito falante, está permeada pelas experiências de satisfações e frustrações às quais seu corpo foi submetido sob os cuidados de um outro.

A educação não seria uma relação direta entre criança e realidade, pois a realidade é construída em cada um. A educação tem na sua dimensão um terceiro elemento, um outro sujeito, que se coloca no lugar de representar um saber.

Esse é o lugar delicado do Projeto Terapêutico, o momento em que o AT pode se posicionar também sobre o desejo da criança. É muito raro encontrar espaço para falar sobre o que não corresponde aos parâmetros de avaliação escolar. Temos de lembrar também desse lugar no qual fomos nos colocar, de responder à demanda da escola, já que estamos prestando um serviço onde podem nos dizer claramente o que é que estão querendo: mudanças de comportamento ou progressos nas atividades.

A singularidade de cada caso vai configurando as táticas do AT. Dependendo de onde é convocado, ele pode sentar-se junto à professora e construir uma atividade adaptada para tentar obter os avanços esperados pela escola. Pode utilizar-se de noções sobre Análise Institucional, que também carrega seus conceitos-operatórios, e fazer uma análise do imaginário instituinte e das relações de poderes. Por fim, será atravessado pelo que também carrega em sua própria singularidade e estilo. Mas fato é que, todas as tentativas empreendidas como resposta à demanda poderão fracassar ou perder seu efeito com o tempo. Essa dimensão do desejo é a dimensão da impotência, da falta de garantias e da ilusão de uma única verdade absoluta. Quando a dimensão do desejo pode ser representada pelo AT no discurso escolar, a demanda deixa de ser um pedido que pede solução e passa também a revelar sua própria constituição. Escutar a demanda escolar é função do analista, sustentado pelo desejo não de quem pede seu trabalho, mas da criança que acompanha. Se o analista obtiver sucesso, com suas intervenções e seu lugar transferencial, poderá até não fazer com que a criança aprenda. Seu sucesso terá como produto a possibilidade de fazer essa ética do desejo também circular pela instituição e, entre uma e outra queixa sobre Júlio não estar aprendendo, também semear a questão: Mas o que Júlio está fazendo enquanto não faz aquilo que a escola lhe pede?

[1] “Paul Lehmann considera ‘humilhante, mas instrutivo lembrar que o termo foi aplicado pela primeira vez não para os seres humanos, mas para os animais’. Ele traduz o antigo ethos grego pelas palavras ‘estábulo’ e ‘aposento’, esboçando uma analogia da qual ethos proveria para uma comunidade humana a segurança que um estábulo traria para um animal.(...) Ethos teria um fragmento de selvageria, ao mesmo tempo em que transmite a idéia de uma moradia habitual e adequada.

Aproximaria-se mais de nossa palavra 'habitat'" In: Moral Habitat: Ethos and Agency for the Sake of Earth de Nancie Erhard. (Tradução do autor).

Versão em espanhol:

Demand, desire and education: ¿qué hace un niño mientras no hace lo que la escuela le pide?

La "ética del psicoanálisis" apunta a un lugar del analista a ser ocupado, no restringiendo su práctica al *setting*, al tiempo y a la frecuencia de las sesiones, ni al diván. La "ética del psicoanálisis" se aproxima a esa etimología perdida del término griego *ethos* que, antes de confundirse con "moral", era el nombre dado por los griegos a un lugar [1] para proteger y organizar los animales. Del "habitad" para el " hábito", el término pasa a funcionar también para decir de la seguridad no más de los animales, sino del propio ser humano.

La ética del psicoanálisis llevaría en cuestión el deseo. En el lugar de obtener un referencial como modelo de evaluación, para poder determinar lo que va mal, el analista legitima ese "fracaso" como una manifestación subjetiva. El analista no como traductor del infans - "el que no habla" - o su portavoz, pero, pautado por la dimensión del deseo, toma lo que el niño produce como un habla, por eso, su oyente.

Traeré una viñeta de un caso clínico para ilustrar la posibilidad de articulación entre demanda y deseo, a partir de la ética del psicoanálisis.

Caso clínico: Júlio

He podido acompañar a Julio durante 3 años. El trabajo ha comenzado cuando el niño estaba en el segundo semestre del 3º año de la Primaria y ha sido finalizado los acompañamientos en las vacaciones de Julio del 6º año. Debido al tiempo posible de habla y de la intención del uso del caso como viñeta para ejemplificar la praxis, no entraremos en detalles. Presentaré un recorte desde el inicio de ese trabajo y de la función del diseño e del uso de las historietas en la educación de Julio, una marca que se mantuvo hasta mi salida del caso y que sigue siendo reconocida por la escuela.

Júlio presentaba una relación singular con las palabras. Un ejemplo fue el uso constante de la palabra "felpudo" - incluso diciendo cómo yo era "felpudito". "¡No deja de decir esta palabra!", comentó una colega. Júlio parecía no saber el porqué de ese uso o poco se importaba. "¿Quién es el más felpudo que conoces, Julio?", pregunté, a lo que él respondió: "¡Mi padre!". Esta posibilidad de tratar la repetición de Julio como un juego, sin convocarlo a dar explicaciones sobre lo que quería decir, despertó el interés de otros niños. "Creo que quiere decir peludo!", dijo la colega Natasha. Júlio, que hasta entonces no parecía importarse en dar satisfacciones, dijo: "¡Mi padre es muy peludo, más que mi abuelo!", y decidió, después del diálogo, sentarse y participar de la clase como los demás.

Por cerca de veinte minutos, Júlio sostuvo esa actividad, pudiendo hacer gran parte de los ejercicios, pero no todos. Tomó un papel y comenzó a dibujar serpientes. En la noche anterior había asistido al "Especial Serpientes" junto a su padre en el canal Nat Geo. Curioso, pregunté sobre esa serpiente y Júlio me contó su nombre científico. Júlio también parecía fascinado por el hecho de que esta serpiente pudiera cambiar de piel.

Júlio tenía actitudes que le hacían parecer un tanto extraño y diferente para los otros colegas y un desafío para la profesora. "Veo que él es inteligente y sabe de las cosas, principalmente en materia de Biología. Pero él se niega a menudo a hacer las lecciones y quiere todo el tiempo para dibujar o leer historietas. Me preocupan sus notas, porque son bajas y no es porque no sabe." Creo que es importante resaltar ese discurso, pues posiciona mejor la demanda que la profesora me encaminaba. Ella sabía que Julio sabía, sabía que había materias que le gustaba más, sabía que no se trataba de dificultades cognitivas, pero sospechaba de una resistencia y temía como Julio sería evaluado, ya que no producía como los demás. Como en el ejemplo del "felpudo", Júlio también tenía algunas significaciones de las rutinas y estandarizaciones de la enseñanza, como por ejemplo, la copia de la pizarra. "¡Injusto, injusto! ¡Eso es injusto!", decía cuando la profesora empezaba a escribir. "Injusto, Júlio?", le preguntaba y él me respondía: "¡Es injusto copiar palabras que no vinieron de mi propia cabeza!". Frente a la repetida resistencia de Júlio, la profesora y yo sostuvimos que él tendría que ir hasta el final en esa actividad. Cuando sostuve tal posición, él replicó: "No es justo, usted se aprovecha de ser adulto". Al ver que Júlio estaba decepcionado con mi propuesta, completé diciendo: "Esa es una actividad para todos los alumnos y tú también eres un

alumno", pero Júlio permanecía en silencio. Recordé que Julio se quedaba muy tenso y angustiado cuando tenía lección de casa o cuando la actividad que él no terminaba en el aula estaba destinada a ser finalizada en casa. En el transcurso de hacer valer la propuesta de terminar la actividad, dije a Júlio que si no hiciera en clase acabaría teniendo que terminarla en casa. Se puso aún más enojado: "¿Regla, regla ... para que sirve tanta regla?", y le dije de nuevo que, como todos los demás niños, él terminaría la actividad y que si quisiera hacer en la escuela y no en casa, él tendría mi ayuda. Júlio copió con rabia, con presión en el lápiz y sin preocuparse por las líneas. A medida que llegaba al final de la copia, decía: "Es el fin, es el fin! El mundo se está acabando."

Después de esa intervención, Júlio había dejado de buscarme y querer contarme sobre sus intereses. La profesora también notó un cambio en su relación con los demás, y las señales que ella denominaba como "resistencia" - rechazo a las actividades, salidas constantes del aula para tomar agua y rechazo a la cartera, quedando en el suelo leyendo gibis - se intensificaron.

Repensando mi intervención, concluye que había tomado la demanda de copiar la pizarra como algo fundamental. "Ir hasta el final" era hasta entonces para mí dar el derecho a Júlio de ser como los demás. Precisó que Júlio nombrase que era "el fin del mundo" para percibir lo que ese tipo de actividad causaba en él. Aunque estaba orientado por la teoría psicoanalítica, por las supervisiones y por mi propio análisis, en aquel momento no pude reconocer que estaba pautado por el ideal de la producción. ¿Por qué sostuve en tantas situaciones los intereses de Júlio, las singularidades de su lenguaje, sus dibujos y en aquel momento me pasé a defender la copia de la pizarra? Aunque no tuviera una respuesta, esa cuestión me acompañó y pude percibir que tampoco estaba garantizado a nunca más caer en deslices que me hicieran sobreponer los objetivos de las clases en detrimento de la subjetividad de Júlio.

Dejé de sostener que Júlio tuviera que "ir hasta el final" y la profesora no sólo pudo percibir ese cambio de posición como sostuvo que, si alguien tuviera que ocupar esa función, no sería yo. También reconoció la singularidad de Júlio en la importancia de los gibis y de los dibujos, como recursos que lo organizaban. Cuando Júlio notó que, después de sucesivas copias de la pizarra ya no intervine como aquel que sostenía la condición de tener que ejecutar la actividad, resolvió un día contarme sobre el Tiranosaurio Rex. Para mostrar que era enorme, Júlio dibujó al

lado del Tiranosaurio Rex una pequeña figura humana para ilustrar proporcionalmente su tamaño, claramente una referencia de las enciclopedias de dinosaurios que leía en el aula.

Esta referencia proporcional entre los dinosaurios y los humanos pasó a repetirse en los dibujos de Julio. Me oyó una vez, cuando Julio se fue al baño, a tomar ese dibujo no como una información de proporción, sino como una escena donde el dinosaurio y el humano estaban allí, juntos y en un mismo momento. También por la pasión de Júlio por las historietas, introduce un típico globo de habla, común en las historietas, que salía desde el humano pequeñito. "Voy a ser devorado!", fue lo que hice al humano "hablar". Júlio volvió del baño y lo vi. Me miró y sonrió y entonces hizo un globo de habla en el dinosaurio: "No te voy a comer, yo soy herbívoro".

Fue un caso muy rico, de idas y venidas, entre demandas y deseos y que podría utilizarme de unas decenas de hojas para relatar. Esta marca inaugurada en un acto, en una apuesta, abrió una posibilidad de diálogo entre nosotros. Nos quedábamos por minutos en silencio y sólo conversando a partir de esos diálogos escritos.

A través de los encuentros, Júlio pasó a construir sus propias historietas. La primera fue un plan de fuga donde pequeños dinosaurios tenían que escapar del aula y de las garras de la gran "Tiranosauria Profesora". Para esa actividad, Júlio mostró por primera vez un interés en planificar la historia, dividir los cuadrados y numerar las páginas. Esta apropiación fue positivamente notada por la profesora que, hasta entonces, veía los dibujos de Júlio como una compulsión desenfrenada, sin nexo alguno, y pasó a reconocer en ellos una función de organización. Hasta que un día, los dibujos fueron elevados a la categoría de una actividad de clase, digna de evaluación. Otros niños también pudieron montar sus historietas y Júlio, por primera vez, llevó una actividad de clase hasta el final, sin que nadie necesitara convencerlo o insistir.

Demand / deseo. Verdad / representación

Tener en cuenta una ética, que es la ética del deseo, es poder posicionarse frente a la demanda que nos es lanzada no de forma ciega, como si un único referencial estándar de normalidad fuese obvio. Habría que escuchar el discurso escolar en lo que fue construido como representaciones de un lugar que el alumno

está ocupando y que abrirá posibilidades de actuación futura cuando, por ejemplo, el alumno salga de un referencial del "fracaso" meramente y pase a ser dicho en sus singularidades. El fracaso, entonces, dejaría de ser un índice de evaluación para dar lugar a una cuestión acerca de aquel niño específico: "¿Fracasado en qué?".

Frente al pedido que la escuela nombra al AT, hay que tener en cuenta una expectativa, un lugar donde el alumno no llegó y que se espera llegar. Es la petición de hacer que este alumno progrese, sea en la adecuación de comportamientos, como en la adquisición de los contenidos. La demanda escolar no se diferencia de la demanda proveniente de quien nos busca, dentro de un consultorio, para ser analizado. Este "candidato" al análisis viene a decírnos de una queja, de algo que está mal. A pesar de no tener como referencia criterios pedagógicos, también nos relata un lugar idealizado que aún no ha alcanzado. Este candidato al análisis también nos pide haga algún progreso. Pero, diferente de ese candidato, que trae en sí una demanda formulada por él mismo, la demanda escolar no es nombrada por el alumno que será acompañado. Así, para entrar en el lugar de AT, hay que sostener una petición desde fuera.

Esta noción de deseo en psicoanálisis desemboca en la concepción de que siempre hay una parte imposible de satisfacer completamente. El deseo surge con la Ley, pero no la Ley que diferencia lo correcto de lo mal, lo bueno de lo malo. No es la Ley de la Moral, sino la Ley que tiene en su constitución una pérdida necesaria para la posibilidad de que un sujeto entre en la cultura. Freud nos presenta en el texto de 1985 el "Proyecto para una psicología científica", un modelo que él concibió para entender cómo las experiencias de satisfacción del bebé se relacionan con la adquisición del lenguaje. El bebé, en sus comienzos de la vida, dependería del auxilio de otra persona para dar cuenta de sus necesidades. Esas necesidades producirían tensiones que llevarían al bebé a dar señales de que está necesitando algo. A esa acción, Freud dio el nombre de acción específica - hecha por la madre, la mayoría de las veces - que otro hace sobre el cuerpo del bebé, a fin de eliminar ese estado de tensión. Se llegaría entonces a una experiencia de satisfacción para el bebé, que pasaría a asociar la imagen de ese otro como un objeto que le provee satisfacciones. En cambio, por ser el bebé perteneciente a la especie humana, dotada de una cultura y permeada por el lenguaje, este objeto que provee satisfacciones también proveería significantes. Freud retoma esa idea de deseo como un constante intento de obtener esa satisfacción originaria. Así, la constitución

de una red de significantes que posibilitará el infans a convertirse en un sujeto hablante, está permeada por las experiencias de satisfacciones y frustraciones a las que su cuerpo fue sometido bajo los cuidados de otro.

La educación no sería una relación directa entre el niño y la realidad, pues la realidad se construye en cada uno. La educación tiene en su dimensión un tercer elemento, otro sujeto, que se coloca en lugar de representar un saber.

Este es el lugar delicado del Proyecto Terapéutico, el momento en que el AT puede posicionarse también sobre el deseo del niño. Es muy raro encontrar espacio para hablar de lo que no corresponde a los parámetros de evaluación escolar. Tenemos que recordar también de ese lugar en el que nos pusimos, de responder a la demanda de la escuela, ya que estamos prestando un servicio donde nos pueden decir claramente lo que están queriendo: cambios de comportamiento o progresos en las actividades.

La singularidad de cada caso va configurando las tácticas del AT. Dependiendo desde donde sea convocado, él puede sentarse junto a la profesora y construir una actividad adaptada para intentar obtener los avances esperados por la escuela. Se puede utilizar de nociones sobre Análisis Institucional, que también carga sus conceptos operativos, y hacer un análisis del imaginario instituyente y de las relaciones de poderes. Por último, será atravesado por lo que también lleva en su propia singularidad y estilo. Pero el hecho es que todos los intentos emprendidos como respuesta a la demanda podrían fracasar o perder su efecto con el tiempo. Esa dimensión del deseo es la dimensión de la impotencia, de la falta de garantías y de la ilusión de una única verdad absoluta. Cuando la dimensión del deseo puede ser representada por el AT en el discurso escolar, la demanda deja de ser un pedido por solución y pasa también a revelar su propia constitución. La escucha de la demanda escolar es función del analista, sostenido por el deseo no de quien pide su trabajo, sino del niño que acompaña. Si el analista obtiene éxito, con sus intervenciones y su lugar transferencial, podrá incluso no hacer que el niño aprenda. Su éxito tendrá como producto la posibilidad de hacer esa ética del deseo también circular por la institución y, entre una y otra queja sobre Júlio no estar aprendiendo, también sembrar la cuestión: ¿Que hace Julio mientras no hace lo que la escuela le pide?

[1] "Paul Lehmann considera "humillante, pero instructivo recordar que el término fue aplicado por primera vez no para los seres humanos, sino para los animales". Él traduce el antiguo *ethos* griego por las palabras "establo" y "aposento", esbozando una analogía en la cual *ethos* proveería a una comunidad humana la seguridad que un establo traería a un animal. (...) *Ethos* tendría un fragmento de salvajería, al mismo tiempo que transmite la idea de una moradia habitual y adecuada, acercándose más de nuestra palabra hábitat. In: Moral Habitat: Ethos and Agency for the Sake of Earth de Nancie Erhard. (Traducción del autor).

BIBLIOGRAFIA

ERHARD, N. **Moral habitat: Ethos and Agency for the Sake of Earth.** Nova York: State University of New York Press, 2008.

FREUD, S. **Projeto para uma psicologia científica.** In: *Obras Completas, vol. I.* Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **A interpretação dos sonhos.** In *Obras Completas, vol. V.* Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **O mal-estar na civilização.** In *Obras Completas, vol. XXI.* Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GABBI JUNIOR, O. F. **Notas a projeto de uma psicologia:** as origens utilitaristas da psicanálise. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

LACAN, J. O seminário, livro 7: a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

RINALDI, Dóris. **Ética e Desejo:** da psicanálise em intensão à psicanálise em extensão. *Trabalho apresentado na Reunião Lacanoamericana de Psicanálise da Bahia*, 1997.

Eixo temático: A TÉCNICA DO AT EM SEUS DIVERSOS CAMPOS DE ATUAÇÃO (na escola).

Palavras-chaves: demanda, desejo, educação, ética da psicanálise