

Artigo

O que uma criança faz pela outra em tempos pós-pandêmicos: resultados de uma pesquisa

Maria Cristina Machado Kupfer^{a*} 
 Rinaldo Voltolini^a 
 Ana Lúcia Branco Novo^a 
 Augusta Mara Moutinho Berman Fadel^a 
 Erika Luca de Silva^a 
 Fabiana Sampaio Pellicciari^a 
 Izabella Paiva Monteiro de Barros^b 
 Karina de Moraes Lima^a 
 Larissa Jandyrá Ramos Paula Cagnani^a 

^aUniversidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

^bUniversidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

Resumo: Em 2022, 20 pesquisadores realizaram um estudo interventivo e qualitativo com 13 crianças de 2 a 6 anos com diagnóstico de TEA e em situação de inclusão escolar. Guiados por referências psicanalíticas, esses pesquisadores foram às escolas para investigar a eficácia do instrumento Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições (APEGI) na detecção e no acompanhamento dos efeitos da Função do Semelhante sobre a mudança de posição subjetiva dos sujeitos da pesquisa. A metodologia foi o estudo de caso, com levantamento secundário de elementos quantitativos a partir do estudo de indicadores de acompanhamento do APEGI. Os resultados mostram que o acompanhamento foi efetivo e bem detectado pela APEGI e apontam para uma reintegração escolar parcial dessas crianças. Tendo operado em um momento pós-pandêmico, a intervenção sobre a função do semelhante foi especialmente importante para a inclusão de crianças com TEA, pouco assistidas em tempos tanto pandêmicos como pós-pandêmicos.

Palavras-chave: psicanálise, educação especial, relações entre pares, tempos pós-pandêmicos.

Introdução

Nos anos de 2021 e 2022, um grupo de 20 pesquisadores realizou, em 9 escolas¹, um acompanhamento interventivo e qualitativo de 13 crianças em situação de inclusão escolar, orientados por referências e instrumentos psicanalíticos, com uma pergunta na cabeça: o que uma criança faz pela outra?

Para realizar esse acompanhamento, a pesquisa fez uso de um roteiro que permite o registro e os movimentos das crianças na escola: o instrumento APEGI – Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições (Kupfer & Bernardino, 2022). Com esse instrumento nas mãos, os pesquisadores bateram à porta de muitas escolas e lá organizaram pequenos grupos para acompanhar as interações entre uma criança em situação de inclusão e seus pares. A duração desse

acompanhamento foi, em média, de 9 meses, período em que foram feitos, também em média, 10 encontros. As intervenções em grupo seguiram os princípios da educação terapêutica, um conjunto de operadores teórico-práticos apoiados nas contribuições da Psicanálise para a educação (Kupfer, 2000; Lerner, Fonseca, Oliveira, & Franco, 2016).

A pesquisa havia proposto inicialmente um objetivo mais amplo: identificar os impasses no laço social que geram efeitos de exclusão, bem como investigar e elaborar intervenções possíveis para diminuir-los. Mas tendo operado em um momento pós-pandêmico, ela se tornou, também, um auxiliar poderoso na direção de operar na função do semelhante naquele contexto.

Se não foram poucos os desafios enfrentados pela pesquisa, alguns resultados importantes puderam, porém, ser colhidos: confirma-se mais uma vez que uma criança pode fazer muito por outra.

O contexto da pesquisa: desafios enfrentados em tempos pós-pandêmicos

A pandemia de covid-19 foi, como já se disse em inúmeras ocasiões e em muitas literaturas sobre

* Endereço para correspondência: mckupfer@usp.br; rvoltolini@usp.br; anabranco@usp.br; marafadel2011@gmail.com; erikaluca@terra.com.br; fabiana.pellicciari@gmail.com; barrosizabella23@gmail.com; demoraeslimak@gmail.com; larissapaula@usp.br

¹ Sendo 5 em São Paulo, 1 em Belém, 2 em Poços de Caldas e 1 no Rio de Janeiro.



o tema, uma crise sociopolítico-sanitária, que suspendeu o exercício da mobilidade social e interferiu profundamente na tessitura dos processos sociais e históricos, o que produziu efeitos desastrosos na saúde psíquica dos sobreviventes, como escreveu Birman (2022).

Com as crianças não foi diferente. O fechamento das escolas, muito necessário por questões sanitárias, repercutiu de modo profundo não apenas na aprendizagem dos alunos, mas em seu desenvolvimento de modo geral e em seu desenvolvimento psíquico, tendo sido particularmente nefasto para as crianças com EE². Ao viverem restritas à vida familiar, todas as crianças perderam, por dois anos, a oportunidade de usufruir da dimensão formadora da escola, e particularmente de sua dimensão subjetivante.

Assim, houve prejuízos diversos. Algumas crianças de dois anos, surpreendidas pela pandemia e obrigadas a ficar em casa, foram pela primeira vez à escola quando já tinham completado quatro anos, tendo então adiado a passagem do Outro familiar para o Outro Social e tendo sido privadas da necessária alternância entre o público e o privado.

As crianças em situação de inclusão, especialmente as EE, foram as primeiras a abandonar a escola no início da pandemia, e as últimas a retornar.

A pandemia não lhes foi tão prejudicial: confortáveis com as telas, encontravam uma estabilidade que não tinham na escola (Bechara, Lavrador, Pesaro, Oliveira, & Merletti, 2021). Por isso mesmo, o retorno pós-pandêmico foi ainda mais difícil para elas. Assim, contrariamente ao que supuseram muitos pesquisadores, que temiam o surgimento de grandes perturbações para elas durante a pandemia (aqui precisamos de uma referência), isso não ocorreu. Mas os efeitos pós-pandêmicos, esses sim foram dignos de nota.

Além disso, ao iniciar a pesquisa, os pesquisadores se depararam com o alto absenteísmo das crianças, fosse porque elas estavam resfriadas e se temia que estivessem com covid, fosse porque estavam submetidas a rodízios de frequência.

Os pesquisadores enfrentaram, de um lado, os desafios de realizar uma pesquisa nas escolas dos tempos pós-pandêmicos, ainda abaladas em sua estrutura educativa e com poucas condições de retornar ao seu ritmo normal. Mas ainda assim foi possível colocar o dispositivo da pesquisa em ação. Por causa de todas essas dificuldades, a intervenção teve uma importância especial: um dispositivo “subjetivante” foi especialmente necessário e veio em socorro das crianças desassistidas em tempos pós-pandêmicos. Encontrar outras crianças foi terapêutico, sobretudo para as que estavam em situação de inclusão: eis o que se busca aqui demonstrar.

2 A denominação “criança com entraves estruturais na constituição psíquica” (EE) está sendo aqui proposta em substituição à denominação TEA, e designa as crianças em risco de evolução em direção às psicopatologias graves da infância, tais como as psicoses infantis e o autismo (Bernardino, Lavrador e Bechara, 2020).

Eixos teóricos da pesquisa

Sustentada em seus três pilares – a Educação Terapêutica, a função do semelhante e o instrumento APEGI – a pesquisa propôs-se a demonstrar a hipótese de que uma intervenção na função do semelhante, apoiada na Educação Terapêutica e acompanhada pelo instrumento APEGI, poderia incidir sobre os efeitos de exclusão escolar da criança com EE e produzir mudanças em sua posição subjetiva. Para discutir, então, os resultados obtidos, será necessário percorrer brevemente esses três pilares, para ser possível extrair o alcance desses resultados.

A Educação Terapêutica

A passagem dos pesquisadores pelas escolas foi orientada, de ponta a ponta, pelos princípios da Educação Terapêutica, sistematizada por Kupfer (2000) para enfrentar a necessidade de haver operadores psicanalíticos que venham a orientar especialmente o trabalho nas escolas.

A Educação Terapêutica é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento baseadas na Psicanálise, articuladas a práticas educacionais. Apoia-se na parceria com escolas e busca encontrar as condições de possibilidade de uma educação que vise ao sujeito.

Para Lerner et al. (2016), a Educação Terapêutica considera a educação em sua função de subjetivação, e não apenas na de ensino, pois supõe a consideração do sujeito do inconsciente e as operações que o constituem. A partir dessa concepção de trabalho, “educar e tratar estão em uma relação de continuidade, na medida em que fazemos uma oferta de laço, sustentamos o encontro da criança com seus pares no interior de um campo simbólico e visamos a mudanças na posição subjetiva das crianças” (p. 261).

Assim, contrariamente à perspectiva adaptativista, o tratamento proposto pela Educação Terapêutica é o da criança-sujeito no laço social e com seus pares. Não significa forçar uma aprendizagem a qualquer custo, ou a *docilização* da criança que insiste em se fazer ouvir aos gritos. Também não significa acionar dispositivos de controle e de vigilância, próprios à perspectiva da mestria, entre os quais um AT ou AE desavisados podem ser inadvertidamente capturados.

A Educação Terapêutica vem sendo utilizada em alguns trabalhos como modelo de intervenção cujo eixo central é a escuta do sujeito no aluno/criança. Baseia-se, por exemplo, na noção de acolhimento em uma de suas vertentes, a do estabelecimento do laço social em crianças com EE, já que a característica central das EE é a de não fazer laço por estar fora do discurso. Não se visa, no trabalho com as crianças com EE, à reorganização da experiência, ou a um rearranjo do passado e suas significações. O objetivo, no caso das EE, é sobretudo instalar significações ali onde elas não se inscreveram.

Alguns norteadores criados a partir da Educação Terapêutica dirigiram as intervenções dos pesquisadores, e serviram de referência para elas. Resumidamente, essas são ações que podem ser assim enunciadas:

1. Mediação de conflitos;
2. Pilotagem das brincadeiras de modo que haja brincar compartilhado, sem interferir ativamente e em excesso, deixando espaço para o movimento das crianças;
3. Uso da fala oblíqua;
4. Acompanhamento e reconhecimento das identificações e das imitações;
5. Nomeação do que ocorre no laço com o pequeno semelhante;
6. Reconhecimento dos enlaces da criança EE com as outras crianças;
7. Proposta de situações nas quais possa emergir o prazer compartilhado;
8. Reconhecimento do desejo quando ele surge;
9. Reconhecimento de suposições de sujeito entre as crianças;
10. Acompanhamento e pilotagem da aquisição da escrita e da leitura para crianças a partir de 5 anos;
11. Oferecimento de ocasiões ou atividades que propiciem a apresentação, pelas crianças do grupo, de modos constitutivos da infância para as crianças com EE (como a apresentação do uso da fantasia para uma criança com EE sem uso da fantasia);
12. Comemoração das festas da cultura como forma de apresentação dos discursos sociais em circulação.

A função do semelhante

Sabe-se que as relações entre pares são importantes porque ali se produzem relações afetivas e são, portanto, fonte de reassuramento para as crianças. Mas graças à teoria psicanalítica, é possível entender que nessas relações operam processos muito mais importantes e estruturais que os processos afetivos: os semelhantes são fonte de identificação e participam da constituição psíquica dos sujeitos ali envolvidos. Por isso, as relações entre pares ganham importância ainda maior para as crianças com EE, para quem a constituição psíquica não está assegurada e os processos de identificação não se encontram em andamento.

As identificações são aqui entendidas como processos psíquicos que produzem uma diferenciação eu/outro, na medida em que permitem à criança perceber a mínima diferença existente entre ela e o outro quando esta realiza a incorporação do traço do outro “que eu não tenho”.

Bernardino (2020) retoma a questão da identificação presente na relação entre semelhantes na obra lacaniana, vivida nas experiências com os irmãos ou colegas, para apontar a importância do outro na constituição do eu. Se há uma identificação com o outro, muitas vezes vivida como o próprio eu, de modo especular, há também, de outro lado, um desejo de destruição do outro para preservar o eu. No jogo entre assemelhar-se e diferenciar-se, entre querer ser como o outro e destruí-lo, situa-se pouco a pouco o sujeito. O semelhante, portanto, ajuda a definir uma imagem própria: “sou o que o outro não é”.

A função do semelhante opera para as crianças de modo geral, e já havia sido apontada por Freud (1916-1917/1989), que observou a importância da entrada dos irmãos na vida do sujeito, quando há uma expansão do seu complexo de Édipo para um complexo familiar, expansão que é vivida, inicialmente, como perda de seu lugar diante de seus pais. Sentimentos de ódio e rejeição podem ser despertados inicialmente, devendo, posteriormente, ser substituídos pela compaixão e o sentimento fraterno.

O sentimento de compaixão, despertado nas crianças pequenas como expressão do desenvolvimento das inibições da sexualidade, funciona como uma barreira ante as pulsões cruéis e de dominação (Freud, 1905/1989), tornando-se indispensável para o estabelecimento do sentimento fraterno. Assim, é preciso que o sujeito se compadeça dos seus semelhantes para que possa estabelecer com eles relações de camaradagem, possibilitando o compartilhar das brincadeiras.

Segundo Baroukh e Fonseca (2022), a função do semelhante se desenrola na horizontalidade dos laços estabelecidos pelas crianças com seus pares e “diz respeito ao que apenas uma criança pode fazer pela outra. . . . são todas crianças e percebem que não têm o mesmo poder e o mesmo saber que atribuem aos adultos” (p. 58). Experimentar essa alternância entre diferença e semelhança será justamente o que vai permitir que as crianças se identifiquem entre si.

“Ao falar do semelhante, nos referimos na verdade a uma virtualidade criada discursivamente, de modo que ver o outro como semelhante significa supor a existência de certa equivalência nas posições que ocupamos no discurso. Daí a horizontalidade e a simetria” (Revah, 2020, p. 117).

Para as crianças com EE, o jogo entre assemelhar-se e diferenciar-se e a subjetivação daí decorrente ainda não se iniciou ou está incipiente, mas poderá ocorrer com o auxílio do semelhante, uma espécie de espelho, um outro muito próximo e muito semelhante a si mesmo (Lacan, 1938/2002), espelho a partir do qual a diferença se percebe. Nessas crianças, observam-se muitas vezes apenas movimentos de imitação dos pares, que não chegam a ser incorporados como traços próprios e não contribuem para a formação de um conhecimento de si, o que exige a intermediação do adulto e justifica o trabalho de grupos de Educação Terapêutica na escola.

Visar à inclusão da criança com EE no laço social significa, entre outras coisas, visar à sua circulação no grupo de crianças da escola: uma criança pode fazer pela outras coisas diferentes do que os adultos e seu saber. Assim, a função do semelhante configura-se como um de seus elementos centrais, a ser acompanhado e incentivado na escola.

O instrumento APEGI

O APEGI poderia ser apresentado apenas como um instrumento de pesquisa. Mas ele é também

um de seus pilares teóricos, porque orienta, de modo central, a leitura psicanalítica a ser feita da criança em seus movimentos subjetivos e porque dá especial atenção à função do semelhante, ao buscar o acompanhamento sistemático da criança no grupo-classe.

Nesse instrumento, são acompanhados cinco eixos que se entrecruzam e se determinam reciprocamente em sua função de produzir a constituição do sujeito: a presença e o reconhecimento de sujeito; o brincar e a fantasia; a função paterna; a imagem corporal e a função do semelhante.

Se o APEGI já tem validação e uso com uma relativa extensão, não tem sido, de outro lado, utilizado para o acompanhamento da intervenção de crianças em situação de inclusão. Então, esta pesquisa é uma ocasião para verificar o poder do instrumento para apoiar intervenções possíveis na direção de promover a inclusão de crianças com EE.

Ao final do APEGI, há indicadores de acompanhamento para cada um dos 5 eixos. Se alguns desses indicadores forem marcados como ausentes, sinalizarão que alguma coisa não vai bem com a criança.

Se, por outro lado, os indicadores se tornarem presentes depois de um tempo de intervenção – se forem presentificados – sinalizarão que está sendo retomada a marcha da constituição do sujeito.

Alguns indicadores são considerados mais precisos em apontar entraves estruturais na constituição do sujeito e são chamados de IEE. Caso estejam ausentes, a criança será cotada como criança com EE. Quando os indicadores se fazem presentes, quando há uma “presentificação”

deles, após algum tempo em que a criança é acompanhada, ocorre uma retomada da constituição do sujeito.

Resultados quantitativos

Com o intuito de encontrar guias de interpretação dos resultados, a pesquisa optou por realizar, primeiramente, uma análise quantitativa dos indicadores de acompanhamento do APEGI (32 no total) de 13 crianças a fim de contar com um instrumento auxiliar para a interpretação. A pesquisa colocou, porém, maior evidência na discussão qualitativa de cada caso; algumas vinhetas serão aqui apresentadas, guardando-se o relato completo para outros trabalhos.

Para obter esses resultados, os indicadores de acompanhamento foram marcados em um Tempo 1, anotando-se se estavam ausentes, presentes, em construção ou não observados. Os mesmos indicadores foram anotados em um Tempo 2, depois de 8 meses, em média, com o intuito de perceber as chamadas “presentificações”, ou seja, para entender quais indicadores ausentes se tornaram em construção ou presentes.

A análise percentual dos movimentos de presentificação dos indicadores de acompanhamento mostrou que 25,8% dos indicadores do eixo “Função do Semelhante”, anteriormente ausentes, passaram a estar presentes. Nos outros 4 eixos, a parcela de indicadores que se fez presente foi: 18,8% em “Função Paterna”; 17,9% em “Presença de um Sujeito”; 16,4% em “Corpo e sua Imagem” e 10,4% em “Brincar e Fantasia”.

Tabela 1. Presentificações dos indicadores de acompanhamento no APEGI

Eixos	Mantiveram-se	Tornaram-se presentes	Passaram de ausentes para “em construção”
Presença/reconhecimento de sujeito	60,3%	17,9%	20,5%
O brincar e a fantasia	71,4%	10,4%	18,2%
Corpo e sua imagem	70,7%	16,4%	12,9%
Função paterna	68,1%	18,8%	13,0%
Função do semelhante	55,0%	25,8%	19,2%

A análise dos eixos revela que a Função do Semelhante foi a que mais teve impactos positivos. De fato, a ênfase da pesquisa está mesmo nesse eixo, e esses números mostram que a intervenção proposta evidenciou seus efeitos, sobretudo se comparamos os resultados com o movimento encontrado nos outros eixos, nos quais o movimento foi menor, mas que ocorreu, de todo modo, uma vez que os eixos estão entrecruzados e se determinam reciprocamente. De maneira geral, após as intervenções foram observadas melhoras no quadro das crianças; em sua maioria, houve ganhos.

Os resultados quantitativos seriam suficientes para confirmar a hipótese de que o APEGI pode ser um bom instrumento de acompanhamento de intervenções visando à mudança subjetiva de crianças em situação de inclusão escolar, considerando-se o grupo de crianças

da pesquisa. Mas, após a intervenção, teriam essas crianças encontrado mais inclusão em suas escolas? Teriam os efeitos pós-pandêmicos diminuído nas escolas em que houve intervenção? Para essa reflexão, os resultados qualitativos são mais expressivos. Percorrendo os relatórios escritos por cada pesquisador a respeito da criança por ele acompanhada, podemos extrair quatro vinhetas que podem ajudar a responder a essas perguntas.

Resultados qualitativos

João e o nascimento do corpo

Nos primeiros encontros, João quase não explorava os brinquedos da caixa lúdica; sentava-se de

costas para todos (pesquisadora e crianças) e preferia brincar com letras de plástico, girando-as entre os dedos. Em alguns momentos, olhava de canto para as crianças que brincavam de casinha, criavam histórias com fantoches e desenhavam. Apesar de parecer não estar totalmente alheio ao ambiente, não interagia, manipulava o pênis, emitia sons, batia os dentes, pulava.

Um dia, as crianças estavam se esforçando para incluí-lo na brincadeira, fingindo mordê-lo com um fantoche de sapo. João não interagiu com as crianças, mas virou seu corpo de lado para elas. De repente, buscou o colo da pesquisadora e ficou ali sentado por cerca de 10 minutos. Assim, sentado e com seu corpo encostado no dela, ficou de frente para as demais crianças que continuavam a brincar. Gostou de receber leve cócegas nas costas.

No encontro seguinte, João se interessou pela primeira vez em olhar o que havia na caixa lúdica. Em seguida, deu sinais de que queria brincar de cócegas com a pesquisadora. Ria muito quando recebia as cócegas e esta cena se repetiu várias vezes. Os colegas, vendo a divertida brincadeira, quiseram participar e foram também fazer cócegas em João. Ele a princípio olhou mais sério e não riu tão alto, mas logo soltou o riso com eles também. Dessa brincadeira seguiram outros jogos corporais com os colegas e com a pesquisadora: subiu nas costas dela como se fosse um cavalo, enquanto os outros pulavam como se fossem animais (coelho, sapo, canguru). Depois, pulou pela sala, subiu na cadeira, na mesa; parecia buscar contato e contenção. Fugiu da sala correndo e a pesquisadora o trouxe de volta. Aí repetiu a ação outras vezes, lentamente, facilitando ser pego pelos colegas que, ao vê-lo sair, se prontificavam a ir buscá-lo e, trazendo-o de volta, faziam mais cócegas nele.

A passagem pelo corpo da pesquisadora, cuja função foi a de dar um contorno e um *holding* para o corpo da criança no qual o espelho do espelho parecia não operar, foi fundamental; ela lhe ofereceu uma âncora de sustentação e um ponto de partida para a abertura da criança para seu semelhante, fonte de identificações.

Apoiada nas ações de intervenção propostas pela Educação Terapêutica acima referidas, a pesquisadora pilotou as brincadeiras e abriu espaço para o brincar compartilhado, partindo dos movimentos da criança e supondo nele um sujeito. As demais crianças do grupo, por sua vez, se asseguravam, com a presença da pesquisadora e com algumas de suas palavras, de que os jogos corporais que surgiam entre elas poderiam seguir o seu desenrolar.

Depois de cerca de 8 meses de acompanhamento, alguns efeitos das intervenções nos pequenos grupos começaram a ecoar na escola como um todo, em cenas cotidianas como a que ocorreu na aula de música: João, que sempre se movia e corria pelo espaço, se aproximou do grupo de crianças e dançou junto a elas por poucos minutos, algo que nunca havia acontecido

e que denotava para a equipe escolar um movimento subjetivo da criança.

Murilo sabe

Murilo apresentou, na primeira aplicação do instrumento, indicadores ausentes, sendo um deles indicador de entrave estrutural e três indicadores de entraves estruturais em construção, apontando a presença de entraves estruturais na constituição subjetiva. Era uma criança inquieta, com dificuldade no laço com adultos e com outras crianças, que mostrava uma acentuada desorganização psicomotora.

Nos primeiros encontros, Murilo deixava-se falar pelas outras crianças, apropriando-se das últimas palavras ditas pelos coleguinhas para poder falar por si. Uma coleguinha dizia: *Vamos brincar de mamãe e papai?* e Murilo repetia: *papai*. Podia-se supor que as crianças não viam em Murilo um sujeito. Essas repetições foram então tomadas pela pesquisadora como “cacos de fala” dirigidas a seus colegas, e não apenas ecos sem endereçamento; ela os interpretou como uma tentativa de criar um laço com seus semelhantes, e supôs nesses “cacos” a presença de um sujeito.

Além disso, qualquer demanda feita a Murilo pela pesquisadora era prontamente respondida pelas outras crianças do grupo, o que “roubava” dele a chance de responder. Esse comportamento das crianças era marcado pela pesquisadora de forma indireta, fazendo uso da fala oblíqua, uma das ações previstas pela Educação Terapêutica. Ela dizia: *Acho que Murilo sabe responder, meninas!*, apostando que ele poderia responder por si e operando assim como o Outro materno, que atribui significação ao que as outras crianças entendiam apenas como emissão vocal.

Certo dia, surgiu no grupinho uma brincadeira de nomear os pais, avós, tios e irmãos. Cada criança dizia o nome de seus respectivos familiares, mas, como sempre, antes de Murilo conseguir dizer algo, as crianças já respondiam por ele. Pensando na possibilidade de ele poder falar por si mesmo, a pesquisadora dirigiu-se a Murilo perguntando o nome da sua professora e, rapidamente, antes que qualquer criança pudesse dizer alguma coisa, respondeu: *sabo!*. Esse “sabo” foi acolhido pela pesquisadora, aqui também fazendo uso de uma ação proposta pela Educação Terapêutica: o reconhecimento do desejo de Murilo de querer falar. Assim, “entregou” às crianças um “caco” de Murilo, traduzindo-o. Disse: *ah, meninas, Murilo está nos dizendo que sabe responder! Seria legal se fizéssemos um combinado: a partir de agora, cada um vai tentar responder apenas por si. Vocês topam?*, propondo assim oferecer a Murilo um novo lugar: o de poder bem dizer-se.

Após seis meses de acompanhamento semanal, observou-se uma mudança significativa, principalmente no que diz respeito ao eixo da função do semelhante. Murilo passou a ser chamado por outras crianças para brincar e a

responder pelos chamados, o que possibilitou a construção de novos laços com os coleguinhos, começando a incluir o outro e a ser incluído nas brincadeiras.

Em uma das brincadeiras propostas por uma das crianças do grupo, cada um se sentou no chão ao lado do outro, formando uma estrela, jogando a bola e nomeando cada colega para quem a bola iria ser jogada. Murilo foi convidado a participar e aceitou prontamente o convite, posicionando-se conforme o pedido da colega e chamando uma outra para sentar-se ao seu lado.

Os colegas conseguiram aguardar Murilo falar por si mesmo, o que antes não era possível; Murilo também passou a compartilhar as brincadeiras, respeitando as regras e os combinados, por exemplo: não se levantar durante a brincadeira e dizer o nome do colega enquanto arremessava a bola.

Na segunda aplicação, os indicadores de entraves estruturais (IEE), marcados como ausentes ou em construção na primeira marcação, não mais apareceram.

Gabriel e o jogo simbólico na infância

Gabriel, uma criança EE, demonstrou gostar de brincadeiras que movimentavam seu corpo. Sua professora, durante a entrevista APEGI feita no início da pesquisa, já havia apontado que esse era seu modo favorito de estar na escola, movimentando-se, correndo.

Em um dia de encontro do grupo, Gabriel corria pela sala, como sempre; a pesquisadora, atenta à sua predileção, propôs para o grupo o jogo do pega-pega, sugerindo na brincadeira a inclusão de Rafael, outra criança do grupo, que topou brevemente a brincadeira. O que inicialmente seria para Gabriel apenas uma movimentação corporal, transformou-se em brincar, pois nos encontros seguintes, Gabriel passou a correr, tocar na pesquisadora e correr novamente, sendo esse gesto então interpretado como um pedido para repetição da brincadeira. A pesquisadora ali já recolheu a demanda de um sujeito.

Eis que, num outro encontro do grupo, surgiu a introdução de um jogo simbólico. Enquanto Gabriel brincava de pega-pega com a pesquisadora, Rafael, em outro canto da sala, gritou: *polícia*. A pesquisadora capturou esse significante, e desdobrou-o introduzindo seu complemento: *ladrão*. Depois desse dia, Gabriel passou a chamar seus amigos para brincar de pega-pega gritando: *polícia!*. Seus amigos o atendiam, e a brincadeira era relançada. O corpo deixou de ser só movimento. Rafael estava ali para introduzir o jogo; a pesquisadora estava ali para “pescá-lo” e dar valor ao trabalho do semelhante.

Nesta cena, a pesquisadora capturou também um jogo no qual uma criança apresentou à outra um modo de brincar constitutivo da infância, uma das ações valorizadas pela Educação Terapêutica. Rafael “ensinou” a Gabriel o que é ser criança, por meio dessa linguagem lúdica típica da infância, no inter-jogo do bem e do mal,

provendo ao colega identificações alternadas e propondo a ele ser ora polícia, ora ladrão.

Maria é um lobo

Maria apresentou, na primeira aplicação do instrumento, oito indicadores ausentes, sendo um deles indicador de entrave estrutural, e seis indicadores em construção, apontando que havia entraves estruturais na constituição subjetiva. Era uma criança impulsiva, sem contato com seus colegas, apresentando uma grande desorganização psicomotora.

Após dez meses de acompanhamento, identificou-se uma mudança significativa, principalmente no que diz respeito à função do semelhante. Ela passou a ser chamada por outras crianças para brincar, construiu amizades e passou a incluir o outro na brincadeira. Na brincadeira em que as crianças se escondiam do lobo, era ela quem avisava aos outros sobre a aproximação do perigo, emitindo um longo uivo. Na segunda aplicação, não apareceram mais indicadores de entraves.

Novamente um jogo da infância é introduzido, e Maria se deixa levar por ele. O sujeito ali aparece, quando escolhe identificar-se com o lobo, de modo nada casual, já que era vista como uma criança “agressiva”. Mas brincar de ser um perseguidor dá a ela a oportunidade de “fazer como se”, o que a brincadeira permite.

Considerações finais

O que fizeram os pesquisadores em sua intervenção? O coordenador de qualquer grupo sempre funciona como um Outro. Mas no contexto pós-pandêmico, fez mais que isso. Pode-se dizer que as crianças estavam em casa à espera de seu semelhante, “*en souffrance*”, como lembra Lacan (1998) a propósito de uma carta que fica nos correios à espera de ser entregue. Então, o pesquisador entregou essa carta, ao mediar a relação entre pares, ao endereçar para as crianças as falas que de outro modo teriam ficado perdidas, sem um destinatário que as recolhesse. No contexto pós-pandêmico, era provável que as falas, dirigidas pelas crianças com EE, não ecoassem dentro de uma escola conturbada, pois já não ecoam muito em tempos “normais”. O pesquisador e sua escuta se encarregaram então de fazê-lo. Agora não se trata mais do amigo qualificado, origem dos ATs e AEs. Ele funcionou como Outro qualificado, à escuta das falas capturadas ali nos pequenos grupos, ou dando-lhes o *holding* necessário.

Algumas crianças que participaram do estudo começaram a brincar com seus colegas. Ao observar os indicadores da função do semelhante, percebe-se que houve mais indicadores da função do semelhante se tornando presentes do que dos demais eixos.

São dignos de nota os indicadores que podem captar os movimentos inclusivos. O indicador “a criança é chamada para brincar” é, para isso, bastante expressivo.

Ainda não há dissimulação nas crianças dessa idade; se chamam a criança EE, é porque estão pensando em incluí-la.

Também o indicador “a criança responde ao chamado de outra criança para brincar” é expressivo da presença de movimentos inclusivos. Ao responder, a criança com EE fala sobre um movimento subjetivo que antes estava ausente e que está se instalando, ou seja, está incluindo também o seu semelhante.

Assim, a inclusão do grupo de crianças com EE aqui estudado começou, e apresentou sinais de evolução ao longo do tempo. Assim, é possível perceber que um acompanhamento como o proposto pela pesquisa poderia

ser mantido na escola. Se houver espaço para isso, talvez possa ser um instrumento capaz de reduzir a exclusão de crianças com EE.

A partir dos resultados da pesquisa, destaca-se que identificar o que não vai bem na constituição subjetiva por meio do APEGI – e, portanto, sem o uso de classificações diagnósticas rígidas – pode oferecer uma oportunidade para a escola sustentar seu lugar como instrumento de inclusão e oferta de subjetividade. Reunindo-se aos pesquisadores, as escolas também apostaram no processo de subjetivação das crianças, reafirmando que a força da inclusão está no laço subjetivo entre as crianças.

What one child does for another in post-pandemic times: research results

Abstract: In 2022, 20 researchers conducted an interventional qualitative study with 13 children aged 2 to 6 years diagnosed with ASD and enrolled under school inclusion. Guided by psychoanalytical references, these researchers went to schools to investigate the APEGI (Psychoanalytical Monitoring of Children in Schools, Groups and Institutions) instrument's effectiveness in detecting and monitoring the Similar Function effects on changing the subjective position of the research subjects. A case study was complemented by a secondary survey of quantitative elements from APEGI monitoring indicators. Results showed an effective and well detected monitoring by APEGI and point to a partial school reintegration of these children. Operating in a post-pandemic moment, the Similar Function intervention was especially important for including children with ASD, poorly assisted in both pandemic and post-pandemic times.

Keywords: psychoanalysis, special education, peer relationships, post-pandemic times.

Ce qu'un enfant fait pour un autre en période postpandémique : résultats d'une recherche<tit1>

Résumé : En 2022, 20 chercheurs ont mené une étude interventionnelle et qualitative auprès de 13 enfants âgés de 2 à 6 ans diagnostiqués avec TSA et en situation d'inclusion scolaire. Guidés par des références psychanalytiques, ces chercheurs se sont rendus dans les écoles pour explorer l'efficacité de l'instrument APEGI (Suivi psychanalytique des enfants dans les écoles, les groupes et les institutions) pour détecter et suivre les effets de la fonction du semblable sur le changement de la position subjective des sujets de la recherche. Une étude de cas a été complémentée par une enquête secondaire sur les éléments quantitatifs issus des indicateurs de l'APEGI. Les résultats montrent un suivi efficace et bien détecté par l'APEGI et pointent vers une réinsertion scolaire partielle de ces enfants. Opérant dans un moment postpandémique, l'intervention sur la fonction du semblable était particulièrement importante pour inclure des enfants avec TSA, peu assistés en temps pandémiques et postpandémiques.

Mots-clés : psychanalyse, éducation spécialisée, relations avec les pairs, temps post-pandémique.

Lo que un niño hace por otro en tiempos pospandémicos: resultados de un estudio

Resumen: En 2022, veinte investigadores realizaron un estudio cualitativo y de intervención con 13 niños de entre 2 y 6 años de edad, diagnosticados con TEA y en situación de inclusión escolar. Guiados por referentes psicoanalíticos, estos investigadores fueron a escuelas para investigar la efectividad de la herramienta APEGI (Monitoreo Psicoanalítico de Niños en Escuelas, Grupos e Instituciones) en la detección y seguimiento de los efectos de la función del semejante en el cambio de posición subjetiva de los sujetos de la investigación. Se utilizó como metodología el estudio de caso, con levantamiento secundario de elementos cuantitativos de los indicadores de seguimiento de APEGI. Los resultados muestran que el seguimiento fue efectivo y bien detectado por APEGI, además de apuntar a una reinserción escolar parcial de estos niños. Habiendo operado en un momento de pospandemia, la intervención en la función del semejante fue especialmente importante para la inclusión de niños con TEA, poco asistidos tanto en tiempos de pandemia como de pospandemia.

Palabras clave: psicoanálisis, educación especial, relaciones entre pares, tiempos pospandémicos.

Referências

- Baroukh, J. A., & Fonseca, P. F. (2022). *Venha conhecer o mundo! Subjetividade e experiência na educação infantil*. São Paulo, SP: Panda Books.
- Bechara, L. C., Lavrador, M. B., Pesaro, M. E., Oliveira, M. T., & Merletti, C. K. I. (2021). Lugar de vida em tempos de pandemia: 30 anos depois e a continuidade das invenções. *Estilos Da Clínica*, 26(2), 252-264. doi: 10.11606/issn.1981-1624.v26i2p252-264
- Bernardino, L. M. F. (2020). A função do semelhante na escola inclusiva. In M. E. Pesaro, M. C. Kupfer, & J. Davini (Orgs.), *Práticas inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito* (pp. 91-102). São Paulo, SP: Escuta.
- Bernardino, L. M. F., Lavrador, M. B., & Bechara, L. C. (2020). Quem são as crianças com Entraves Estruturais na constituição psíquica – EE? In M. E. Pesaro, M. C. Kupfer, & J. Davini (Orgs.), *Prática inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito* (pp. 15-34). São Paulo, SP: Escuta.
- Birman, J. (2022). Trauma, subjetivação e governabilidade na pandemia do coronavírus. *Tempo Psicanalítico*, 54(1), 189-201. Recuperado de <https://tempopsicanalitico.com.br/tempopsicanalitico/article/view/643>
- Freud, S. (1989). *Três ensaios sobre sexualidade*. Rio de Janeiro, RJ: Imago (Trabalho original publicado em 1905).
- Freud, S. (1989). *Conferências introdutórias sobre Psicanálise*. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1989. (Trabalho original publicado em 1916-1917).
- Kupfer, M. C. M. (2000). *Educação para o futuro*. São Paulo, SP: Escuta.
- Kupfer, M. C., & Bernardino, L. F. (2022). *APEGI: acompanhamento psicanalítico de crianças em escola, grupos e instituições: um instrumento para o trabalho com a criança-sujeito*. São Paulo, SP: Escuta.
- Lacan, J. (1998). O seminário sobre “A carta roubada”. In *Escritos* (pp. 11-68). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Lacan, J. (2002). *Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar. (Trabalho original publicado em 1938)
- Lerner, A. B. C., Fonseca, P. F., Oliveira, G., & Franco, J. C. (2016). Núcleo de Educação Terapêutica: um espaço de invenção na clínica com crianças psicóticas. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 19(2), 259-274.
- Revah, D. (2020). Registros da função do semelhante na escola: função subjetivante e função política. In M. E. Pesaro, M. C. Kupfer, & J. Davini (Orgs.), *Práticas inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito* (pp. 115-130). São Paulo, SP: Escuta.

Recebido: 28/3/2023

Aprovado: 20/3/2024