

# NÚCLEO DE EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA E A CLÍNICA CONSTITUÍDA NA RELAÇÃO ENTRE EDUCAR E TRATAR

Paula Fontana Fonseca

Ahora pasa que las tortugas son grandes admiradoras de la velocidad, como es natural. Las esperanzas lo saben, y no se preocupan. Los famas lo saben, y se burlan. Los cronopios lo saben, y cada vez que encuentran una tortuga, sacan la caja de tizas de colores y sobre la redonda pizarra de la tortuga dibujan una golondrina.

*Julio Cortázar*

A criação do Núcleo de Educação Terapêutica (NET)<sup>1</sup>, em 2013, compôs com as demais frentes de trabalho do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP). Uma dupla razão sustentou essa implementação: por um lado, oferecer junto aos alunos de graduação do IPUSP a possibilidade de atuar no atendimento direto de crianças incidindo clinicamente na relação que estabelecem com o campo escolar. Por outro, oferecer atendimento público e gratuito a crianças que encontram dificuldades em seu processo de escolarização, mais precisamente no estabelecimento do laço com o outro. Dessa forma, o Serviço de Psicologia Escolar propôs um atendimento alinhado com a tripla vocação da universidade, a trama estabelecida entre formação, extensão e pesquisa.

O NET inspirou-se no trabalho realizado no Lugar de Vida – Centro de Educação Terapêutica (Kupfer, 2010a), instituição renomada no tratamento da infância e que muito contribui com pesquisas e produções na interface entre tratar e educar.

A Educação Terapêutica é definida por Kupfer (2010b, p.274) como “um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, que visa tanto à retomada do desenvolvimento global da criança, quanto à retomada da estruturação do sujeito do Inconsciente, e à sustentação do mínimo de sujeito que uma criança possa ter construído”. Segundo a autora, a Educação Terapêutica opera em torno de três eixos: a inclusão escolar, o tratamento institucional e o educacional propriamente dito. Este terceiro ponto refere-se à introdução de materiais e propostas referidas ao

---

<sup>1</sup> O NET é coordenado pelas psicólogas Ana Beatriz Coutinho Lerner e Paula Fontana Fonseca e conta com a parceria preciosa dos estudantes de graduação do IPUSP.

universo educativo, de maneira que os objetos de conhecimento são apresentados às crianças em um contexto distinto da escola.

A educação é uma ação que participa da constituição do sujeito. Pode-se concebê-la “como o ato por meio do qual o social se intromete na carne da criança” (Kupfer, 2000, p.35) com o sentido de filiar o aprendiz e o mestre a uma tradição existencial, permitindo “que cada um se reconheça no outro” (Lajonquière, 2009, p.173). Educar é possibilitar que a criança acesse, pelo menos em parte, um legado que a antecede para que ela possa se inscrever no que se convencionou chamar de relações humanas. É o “por em ato de um processo de filiação ou sujeição a ideais, desejos, sistemas epistêmicos e dívidas” (Lajonquière, 2009, p.173). Nesse sentido, o sujeito não é alheio às instituições das quais participa e sua subjetividade carrega as marcas do vivido, inclusive, nas relações escolares.

Nessa concepção de trabalho, tratar e educar encontram-se em relação de continuidade, sendo muito difícil estabelecer fronteiras claras entre os dois termos aqui articulados na expressão *Educação Terapêutica*, que pode ser pensada com a ajuda da figura topológica chamada banda de Moebius, construída a partir de uma meia torção em uma fita e da união de suas pontas, de forma a obter uma superfície única, na qual não é possível determinar os lados direito e avesso. A torção faz com que, ao se percorrer a face da banda com o dedo, perceba-se que os lados encontram-se em continuidade. Por isso, Bastos (2012) afirma que o vigor da Educação Terapêutica está na não disjunção entre tratar e educar ou segundo suas palavras: “trata-se educando e educa-se tratando” (p.122).

Como forma de dar consequência aos eixos da Educação Terapêutica, o NET foi estruturado para oferecer atendimento grupal e individual às crianças, escuta de pais, acompanhamento da escolarização por meio dos estágios dos alunos de graduação nas escolas e também grupo de escuta de professores<sup>2</sup>.

Atualmente a equipe do NET atende semanalmente um grupo que conta com seis crianças entre sete e dez anos de idade. O grupo está organizado em dois tempos. No primeiro, a sala é arrumada criando *cantos* com ofertas diversas, a fim de garantir que algo relativo ao faz-de-conta esteja presente (como apetrechos para brincar de casinha ou carrinhos), papéis e material gráfico, um tapete com *legos* e um espaço aconchegante para leituras. A sala sempre é organizada de forma a favorecer entradas diversas mesmo que haja alguma variação nos brinquedos e objetos. É o momento da chegada, em que cada um vem da sua casa para estar com os outros. Ter a sala arrumada para recebê-los funciona como um convite não só à participação e à brincadeira, mas também ao reconhecimento. Encontrar o brinquedo que foi tão desejado na semana anterior ou dar continuidade a uma produção já iniciada, muitas vezes, funciona como um fio que vai tecendo a trajetória da presença da criança no grupo.

---

2 O grupo de escuta de educadores é uma estratégia potente neste campo (Bastos, 2010). Foi possível contar com este dispositivo por um ano, e a discussão apresentada neste capítulo recolhe efeitos deste trabalho.

Esse tempo é alternado com um segundo, o que faz com que se tenha um momento de transição. É necessário guardar os brinquedos, recolher os *legos* – que quase sempre estão por todos os lados –, encerrar a brincadeira para que o grupo se junte em torno de uma mesma atividade e dê início à *Oficina*. A escolha desse termo faz alusão ao trabalho de elaboração que essa oferta pretende por em marcha. Elaboração subjetiva, que se efetiva por meio da inclusão, na prática clínica, de elementos extraídos da cultura.

Nesse sentido, as oficinas são temáticas (artes, música, culinária) e constituem-se como uma proposta coletiva e mais dirigida que define um eixo em torno do qual o trabalho acontece. A atividade escolhida funciona como um território de encontro dos sujeitos com elementos extraídos do social que, em parte, os determina. Conforme afirma Lima (2004, p.16), “quando utilizamos atividades nos é impossível dissociar prática clínica de prática social”. Essa atividade comum também afeta a ocupação do espaço da sala, uma vez que agora a ideia é que todos se reúnam em torno de uma só proposta, de modo que o grupo se sinta em roda no chão ou à mesa, a depender do convite feito.

A organização em dois tempos pretende oferecer a possibilidade de alternância entre um momento de construções mais próprias, e até individuais, e outro que proporciona um tema de interesse aportado pela coordenação do grupo a partir de uma leitura que os adultos fazem do contexto clínico.

De acordo com Mannoni (1976), a alternância entre um aqui e ali favorece que a criança não seja simplesmente capturada como objeto do outro. “Através desta oscilação de um lugar para o outro pode emergir um sujeito que se interroga sobre o que quer” (p.88) e que encontra nesse intervalo a possibilidade de se dizer.

A partir da experiência de *Bonneuil*<sup>3</sup>, escola por ela fundada, é cunhada a noção de instituição estourada que visa “tirar partido de todo insólito que surge” (Mannoni, 1976, p.88), marcando uma diferença com relação às instituições totais e normatizadoras. No trabalho de Mannoni, essas aberturas acontecem de forma mais radical, possibilitando que as crianças tenham vivências fora da escola, passeios, viagens e ainda inserções no mundo do trabalho.

Como comenta Kupfer (1996, p.27), a partir da experiência de *Bonneuil*, a proposição de alternância entre os vários espaços da instituição estourada é transportada para os vários tempos dentro da instituição. “A passagem de um espaço a outro é proposta como uma escansão que pode ou não ter valor de corte, mas que coloca a criança frente à descontinuidade”.

Na montagem institucional, o NET efetiva esse princípio de oferecer aberturas que buscam romper com o pano de fundo de permanência. Há, assim, um momento em que cada um pode realizar sua trajetória, garantindo suas escolhas particulares, e outro que gira em torno de uma atividade estruturada que congrega a todos. É nesta balança que o trabalho pretende colocar em movimento o enlaçamento das crianças, seja em torno da tarefa comum, seja nas relações pontuais estabelecidas. O dispositivo institucional é também clínico, veiculando em ato os princípios que regem a articulação entre tratar e educar.

---

3 A *École expérimentale de Bonneuil* foi fundada por Maud Mannoni, juntamente com outros psicanalistas e educadores, em 1969 nos arredores de Paris.

Isso se evidencia também na proposta de as crianças estarem em um grupo heterogêneo. O NET compõe-se como um espaço de tratamento oferecido para crianças que encontram dificuldade em estabelecer e desfrutar do laço social. Tal condição pode ser encontrada em diferentes configurações psíquicas. O trabalho não é pautado pelos diagnósticos, ainda que os tome como uma questão preliminar para todo tratamento possível, conforme já advertiu Lacan (1958/1998a). Nesse sentido, o que se pretender tratar não é um quadro psicopatológico específico, mas as formas que cada sujeito encontra de se colocar no mundo e o sofrimento que disso decorre.

Há uma dimensão terapêutica enunciada no dizer “o que uma criança pode fazer pela outra”, que dá título ao trabalho de Kupfer, Voltolini e Pinto (2010). Os autores ressaltam que uma criança diante de outra tem uma presença ou fala que produz um jogo de identificações com possíveis efeitos terapêuticos: “ver um amigo em outro lugar, ou ser convidado pelo amigo a ocupar outra posição, isto é o que uma criança pode fazer pela outra” (p.106). Há algo que se passa entre as crianças que, em suas diferenças, podem aportar ao semelhante novas formas de ser e estar na relação.

Mathias, uma das crianças que frequentava o NET, tinha uma necessidade de falar dos números e das regras, tais como medidas e coordenadas geográficas ou ordem alfabética, por exemplo. No início do seu tratamento, sua escrita tinha um caráter descritivo do que estava acontecendo naquele instante e comportava uma quantificação ao final que podia ser das linhas, palavras ou até quantos lápis haviam sido utilizados em tal produção. Um exemplo de sua escrita:

*O Mathias escreve as linhas e a  
Paula que me dizer que você  
brinca Mathias vai escrever as  
415 maiores e 4 linhas.*

Esse tipo de produção era bastante frequente, bem como histórias que preenchiam cadernos inteiros sem qualquer acontecimento. Primeiro, ele numerava as páginas do caderno, escrevia um título de uma história – A Caixa Vazia, Sete Netos, Os Nove Buracos – para, então, fazer um desenho que se repetia em todas as páginas. Tendo sempre que preencher até a última folha.

Desde sua chegada ao grupo, ele buscava nas medidas uma pauta para o laço estabelecido entre as pessoas (perguntava pela altura, pela distância entre as cidades). Sua relação com o relógio era bastante reveladora desse funcionamento. Tinha necessidade de perguntar as horas e controlar o horário do atendimento, tendo por efeito que o relógio determinava o término de nosso encontro, independentemente do que estivesse acontecendo.

Certo dia, ele propôs ao estagiário que acompanhava o grupo fazer uma cruzadinha com nomes de países. A tarefa os tomou por completo e ambos ficaram absortos em um desafio de lembrar e fazer encaixar os mais diversos nomes. É digno de nota que muitos países eram desconhecidos pela maioria dos participantes do grupo, o que acabou funcionando como se eles estivessem em uma pequena bolha na qual só havia lugar para os dois. Essa situação se prolongou, a despeito de algumas tentativas dos outros integrantes

do grupo de se somarem ao jogo. Para alguns coordenadores, não parecia que um jogo se sustentava ali, apenas uma exaustiva coleção de informações. Em certo ponto, Mathias diz ao estagiário: “*agora chega, vou brincar!*” e se junta às outras crianças.

A partir desse fragmento clínico do tratamento em grupo, gostaria de destacar duas questões: o acolhimento do modo particular como a criança se situa no mundo e o efeito de uma criança em relação a outra.

Enquanto Mathias e o estagiário empenhavam-se na confecção da lista de países, as outras crianças sustentavam uma divertida brincadeira de carrinhos. Havia um infantil sendo jogado ali, existindo ao mesmo tempo, talvez como pano de fundo para a interação que se tecia na cruzadinha de nomes de países. A manutenção do espaço lúdico se configurou como uma possibilidade para Mathias dar uma escapadela ao que lhe atravessava como uma construção obstinada.

O grupo também foi terreno para um encontro particular entre Mathias e o estagiário. Havia entre os dois, certo interesse comum por esse tipo de informação, o que desafiou a criança a contar cada vez mais sobre aquele tema para um adulto interessado. Isso os aproximou e garantiu que no grupo havia espaço para os interesses tão precisos de Mathias e que, por meio deles, era possível fazer laço com o outro. Possibilitou, ainda, que ele próprio se manifestasse afirmando uma vontade, a de brincar com as crianças.

No caso específico de Mathias, a direção do tratamento ancorava-se em criar alternativas à exatidão que os dados numéricos impunham como forma de organizar o seu mundo e, desse modo, não deixá-lo totalmente refém de informações desabitadas a que os dados precisos frequentemente o impeliavam.

Na Oficina de Música houve outro momento em que essa questão se fez presente. As crianças estavam em roda, e o músico tocava um tema já bastante conhecido de nosso repertório. Os coordenadores perceberam que Mathias estava contando o tempo da música, coisa que fazia com certa frequência: “*dois minutos e trinta e sete segundos*”. Ao fim da música, oicineiro perguntou: “*quanto tempo durou essa?*”. Uma das coordenadoras aproveitou a deixa e disse ao icineiro “*puxa, nós estamos cantando e não contando!*”. Essa intervenção, dirigida ao adulto, visava propiciar que Mathias pudesse descolar-se de *contar* para *cantar*. Comparecia como horizonte do nosso trabalho construir com Mathias a possibilidade do significante *contar* ganhar outras significações, *contar números*, *contar histórias*, e também pudesse deslizar para o *cantar*.

Foi realizada uma reunião na escola de Mathias que contou com a participação de nossa equipe, professores e coordenadores pedagógicos, e a presença de uma psicóloga que o havia atendido anteriormente e realizado um psicodiagnóstico. Falávamos sobre a conduta que a professora vinha tendo com ele e os impasses que enfrentava no cotidiano. A psicóloga que havia feito o psicodiagnóstico colocava a ênfase da atuação com a criança na antecipação de uma série de acontecimentos escolares, uma vez que ela havia identificado que a desorganização que ele apresentava em alguns momentos era signo de que não dispunha de um quadro de referências no qual poderia se apoiar para lidar com situações não previstas ou insuportáveis para ele. A professora tentava dialogar com essa orientação, trazendo exemplos em que demonstrava lançar mão desse recurso, mas

também ressaltando que era impossível, e até indesejável, antecipar tudo para ele. A escola, e nesse sentido o mundo, é terreno não-todo previsível.

Se a escola tivesse como meta seguir à risca a orientação de antecipar as possíveis intercorrências do mundo escolar para que nada perturbasse Mathias, isso poderia colocar a professora em uma relação cingida pelo ideal de antever e protegê-lo dos acontecimentos. A relação da professora com Mathias ficaria irremediavelmente atravessada pelo imperativo de como se deve fazer com uma criança que tem tais comportamentos. Porém, apesar de Mathias apresentar padrões e preferências fixas de conduta, ele também se beneficiava quando isso não abarcava a totalidade das relações que estabelecia, ainda que a ampliação das possibilidades de fazer frente ao inesperado pudesse vir acompanhada de angústia.

Vale destacar que a professora de Mathias foi uma frequentadora assídua da reunião de escuta de professores oferecida pelo NET. Nesse espaço, ela pôde trazer suas dúvidas e inquietações, bem como compartilhar certas estratégias que criou e os efeitos que colheu quanto à possibilidade de a criança usufruir da escola.

De acordo com Charlot (2005), a educação engendra um triplo processo indissociável: tornar-se humano, membro de tal sociedade e cultura e um sujeito original, ou seja, singularizar-se. “Não há ser humano que não seja social e singular, não há membro de uma sociedade senão na forma de sujeito humano, e não há sujeito singular que não seja humano e socializado” (p.78).

Nesse sentido, o NET e a escola trabalhavam na mesma direção: possibilitar que Mathias estivesse no mundo com suas idiossincrasias sem que isso significasse achatar o mundo para ele ou ainda enquadrá-lo em uma forma única de se fazer presente no laço social.

Em outra situação, o grupo realizava uma atividade de pintar argilas. Mathias pegou sua produção, uma gangorra, e mostrou que havia quebrado. Falava insistentemente que não queria ela assim, *quebrada*. Uma breve conversa sobre o tema aconteceu na qual foi apontado que algumas coisas são passíveis de serem consertadas e outras não. Diante disso, ele se levantou, pegou um giz e foi à lousa desenhar uma gangorra e um parque de diversão. Nossa hipótese é de que Mathias construiu outra representação possível da gangorra, que não substituiu aquela quebrada, mas se colocou ao lado, desencadeando a criação de uma série de outros brinquedos que compunham um parque de diversões.

Ao falar da clínica com crianças graves, Stevens (2007) adverte que se deve “estar pronto a acolher a surpresa que valerá como saída para o sujeito” (p.83). Quando não precisamos estar precavidos com a criança, abrimos a possibilidade para que o inesperado surja como um efeito do tratamento. Fazer outra gangorra, esperar até que ela secasse, antecipar a espera e fazer um calendário que o ajudasse a contar o tempo até o próximo grupo seriam alternativas possíveis de intervenção, mas certamente não são as únicas estratégias no campo da Educação Terapêutica. Não saber de antemão o que vai acontecer não significa que não há um saber que oriente o trabalho clínico. Oury (2009), ao afirmar que o trabalho do profissional de saúde mental estava em *programar o acaso*, trás à luz esse paradoxo tão vigoroso no tratamento: há um cálculo clínico, mas não é da ordem de uma previsão, ou seja, ele contempla o inesperado como efeito desejável e inevitavelmente surpreendente.

Durante um atendimento individual, estabeleceu-se uma brincadeira em que Mathias fazia um ruído, chamado por ele como “*som do infinito*”. Enquanto fazia o barulho, eu lançava mão de algumas estratégias tais como *contar o tempo* ou perguntar insistentemente que horas eram. Todas baseadas no repertório da própria criança. Mathias achava graça ao ver meu desconforto diante do som do infinito e de como eu me apressava em recortá-lo em pedaços mensuráveis. Meu intuito foi criar uma cena na qual apareciam os recursos que ele próprio dispunha e legitimá-los como ações que visavam fazer frente ao desmesurado.

Lispector (1979/1994) escreve belamente acerca do que ela nomeia como sendo uma experiência da loucura:

Uma forma contorna o caos, uma forma dá construção à substância amorfa – a visão de uma carne infinita é a visão dos loucos, mas se eu cortar a carne em pedaços e distribuí-los pelos dias e pelas fomes – então ela não será mais a perdição e a loucura: será de novo a vida humanizada (p.18).

O *caos* de Mathias aparece na brincadeira do “som do infinito” e na necessidade de exatidão cronométrica, que esvazia a experiência subjetiva de indeterminação que muitas vezes se tem na vida. Expressões como “os cinco minutos mais demorados da minha vida”, “duas longas horas” ou ainda “o dia passou voando” aportam uma imagem para essa junção do que é mensurável com o que não é. Assim, é possível ver Mathias usando seus recursos no sentido de poder distribuir a carne – seguindo a imagem de Lispector – pela dosagem da fome. Os números, as distâncias, o tempo do relógio funcionam como uma maneira de dar forma ao amorfo, ao desmesurado. Essa é uma metáfora interessante, pois fica-se tentado a encontrar uma fórmula ideal, um padrão talvez, de como a fome pode ser calculada ou se apresenta para o sujeito. Provavelmente seria possível ter sucesso nesta empreitada, para a qual se pode contar com toda sorte de manuais sobre boa alimentação.

O tratamento de Mathias foi construído tendo por direção possibilitar que ele comparecesse com seus interesses particulares e seu modo de acessar as relações humanas por meio do rigor dos parâmetros matemáticos, mas que não ficasse refém desse modo de habitar o mundo.

Por ocasião de seu desligamento do grupo, me entregou uma carta em que escreveu: “*Quando eu voltar eu quero que faça cada semana oficina de culinária e com comidas muito gostosas e muitos bolos*”. Esta carta traz um encadeamento de ideias que não é apenas descritivo do que é vivido naquele instante. Inicia com um advérbio temporal, que porta um componente de imprecisão, pois não fica estabelecida exatamente a data em que este retorno acontecerá. Além disso, ele conta para o remetente que está lembrando-se da oficina de culinária e que gostaria que novamente fossem feitas *comidas muito gostosas*. Evidencia-se a construção de uma narrativa em que ele pôde se endereçar ao outro e dar lugar às suas experiências de prazer sem ficar submetido ao imperativo da exatidão. Nesse dia, foi possível conversar sobre a mudança que ele estava por viver (que envolvia mudar de cidade, escola, casa...) e as sensações que isso causava nele. Sair do descritivo,

de um olhar que buscava persistentemente a proporção do mundo e do laço, para acrescentar o imponderável do que cada um gosta, teme ou sente saudades.

O trabalho do NET testemunha que, se há o esperado, o previsível antecipável de uma fome, seguindo Lispector, há também o inesperado, a vontade de comer mais *porque está gostoso*, comer com os olhos ou comer só de *mentirinha*.

Os eixos que sustentam e norteiam o fazer clínico apontam caminhos e permitem discussões acerca dos efeitos esperados e obtidos em determinado tratamento. Mas essa direção necessária não tem a função de evitar os desvios de rota. Os efeitos de surpresa são parte integrante desta clínica, ainda que não se tenha uma pauta de condutas que garantam sua obtenção.

Conforme escreve Cifali (1996):

A *démarche* clínica não pertence, portanto, a uma única disciplina nem é um campo específico; é uma aproximação que busca uma mudança, se sustenta na singularidade, não tem medo do risco e da complexidade, e coproduz um sentido do que se passa. Caracteriza-se por: uma implicação necessária; um trabalho na justa distância; uma demanda inexorável; um encontro intersubjetivo entre os seres humanos que não estão na mesma posição; a complexidade do vivente e a mistura inevitável do psíquico e social (p.121)<sup>4</sup>.

A clínica, revigorada pela psicanálise, é definida por elementos que sustentam uma abertura aos acontecimentos. Não tem medo do risco, portanto, não trabalha visando a certeza de um resultado que os saberes já dados prometeriam. Ela coproduz um sentido, ou seja, não há uma isenção de modo a obter algo em seu estado puro. Mais ainda, os efeitos desta clínica não operam exclusivamente nos pacientes, o analista também é fruto desses encontros.

Nesse sentido, a Educação Terapêutica é entendida como consequente com a “ética psicanalítica na sustentação da abertura necessária às construções singulares dos sujeitos, ainda que para isso recorra a estratégias originais de intervenção que se dão a partir do enodamento do tratar com o educar” (Lerner et. al, 2016, p.270).

Para que esta clínica se abra aos efeitos de surpresa ela tem que estar ancorada em uma política, que, conforme anunciou Lacan (1958/1998b), é onde o clínico está menos livre. Qual seria a política em jogo na Educação Terapêutica? A partir do que foi desenvolvido, é possível expressá-la da seguinte forma: possibilitar uma forma singular do sujeito se enlaçar com o mundo, sem, com isso, criar um mundo diferente para cada sujeito. Essa é uma petição de princípio da qual o clínico não pode abrir mão.

---

<sup>4</sup> Tradução minha do original em francês. Optei por manter o termo *démarche*, uma vez que seu uso é encontrado em português. Nesta citação, ele tem o sentido de uma atitude ou modo de operar na clínica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bastos, M. B. (2012). *Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Bastos, M. B., & Kupfer, M. C. M. (2010). A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. *Estilos da Clínica*, 15(1), 116-125. Recuperado em 03 junho, 2016, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282010000100008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000100008&lng=pt&tlng=pt).

Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation e écriture. Perspectives en éducation et formation. (p.119-135) In Paquay, L. et al. (Orgs). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences?* Bruxelas: De Boeck Supérieur. Recuperado em 18 janeiro, 2016, de <http://www.caim.info/former-des-enseignants-professionnels--9782804137403-page-119.htm>.

Charlot, B. (2005). *Relações com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.

Cortázar, J. (1995). *Historias de Cronopios y de Famas*. Buenos Aires: Alfaguara.

Lacan, J. (1998a). De uma questão preliminar para todo tratamento possível da psicose. In \_\_\_\_\_. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Trabalho originalmente publicado em 1966.

\_\_\_\_\_. (1998b). A direção do tratamento e os princípios do seu poder. In \_\_\_\_\_. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. Trabalho originalmente publicado em 1966.

Lanjonquière, L. (2009). *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação* (4ª ed). Petrópolis: Vozes.

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. Recuperado em 30 julho, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v19n2/1415-4714-rlpf-19-2-0259.pdf>.

Lima, E. A. (2004). Oficinas, Laboratórios, Ateliês, Grupos de Atividades: Dispositivos para uma clínica atravessada pela criação. Recuperado em 3 junho, 2016, de <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/beth/oficinas.pdf>.

Kupfer, M. C. M. (1996). A presença da psicanálise em dispositivos institucionais de tratamento da psicose. *Estilos da Clínica*, 1(1), 18-33.

Kupfer, M. C. M. (2000). *Educação para o Futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta.

Kupfer, M. C. M. (2010a). Introdução. In: Kupfer, M. C. M., & Pinto, F. C. N. (Orgs.), *Lugar de vida, vinte anos depois*. São Paulo: Escuta – Fapesp.

Kupfer, M. C. M. (2010b). O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. *Educação e Realidade*, 35(1), 265-281.

Kupfer, M. C. M., Voltolini, R., & Pinto, F. C. N. (2010). O que uma criança faz pela outra. In: Kupfer, M. C. M., & Pinto, F. C. N. (Orgs.), *Lugar de vida, vinte anos depois*. São Paulo: Escuta – Fapesp.

Lispector, C. *A paixão segundo GH (1994/1979)*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Mannoni, M. (1976). *Educação impossível* (P. Tamen, trad.). Lisboa: Moraes editores.

Oury, J. (2009/1984). *O Coletivo*. (Antoine Ménard et al., Trad.). São Paulo: Editora Hucitec.

Stevens, A. (2007). A instituição: prática do ato. In Associação do Campo Freudiano. *Pertinências da psicanálise aplicada: trabalhos da Escola da Causa Freudiana reunidos*. (V. A. Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.