

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NANA CORRÊA NAVARRO

**O laço professor-aluno com entraves estruturais e a construção de um coletivo**

São Paulo  
2022

NANA CORRÊA NAVARRO

**O laço professor-aluno com entraves estruturais e a construção de um coletivo**

**Versão Original**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

CN3221

Corrêa Navarro, Nana

O laço professor-aluno com entraves estruturais e a construção de um coletivo / Nana Corrêa Navarro; orientador Rinaldo Voltolini. -- São Paulo, 2022. 99 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Psicanálise. 2. Educação. 3. Entraves Estruturais. 4. Professores.  
I. Voltolini, Rinaldo, orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

NAVARRO, Nana Corrêa. **O laço professor-aluno com entraves estruturais e a construção de um coletivo.** Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação. São Paulo, 2022.

Área de concentração: Educação, Linguagem e Psicologia.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

*Aos profissionais da educação que cotidianamente sustentam,  
com coragem, o fazer educativo.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Rinaldo Voltolini, quem serviu de inspiração para minha busca pela vida acadêmica. Obrigada pelo acolhimento do projeto, pela orientação crítica e atenciosa do meu trabalho e pela paciência.

Às professoras que, de maneira generosa, compartilharam comigo suas experiências, contribuindo para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Maria Cristina Kupfer e Marise Bastos, pelas incontáveis contribuições ao longo da vida profissional e pela leitura generosa de versões anteriores deste trabalho.

Às amigas que o mestrado me deu, Luisa Bottiglieri Moscalcoff, Gabriela Guidugli e Fernanda Arantes, que em diferentes momentos dividiram comigo os desafios e me incentivaram a seguir.

Aos colegas do LEPSI, pelas interlocuções ao longo do caminho, ainda que a vida profissional diversa tenha limitado a minha participação. Foram momentos importantes para enfrentar os desafios de desenvolver a pesquisa sob regime de isolamento por conta da pandemia.

Aos companheiros do Colégio Oswald de Andrade, pelo espaço para o trabalho marcado por profissionais que lutam diariamente para formar um coletivo que leve em conta a singularidade de cada um dos membros dessa comunidade. Faltaria espaço para citar nominalmente todos que participaram e participam desse trabalho.

Aos meus pais, Nilor e Dircenea, e irmãs, Mani e Naiá, pelo incentivo a aceitar desafios da vida e por acreditarem sempre nas minhas conquistas.

Ao meu amor, Rafael, um agradecimento especial, por nunca soltar a minha mão.

Muito obrigada!

## RESUMO

NAVARRO, N. C. **O laço professor-aluno com entraves estruturais e a construção de um coletivo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

O trabalho tem como objetivo contribuir com a literatura que articula os campos da psicanálise e da educação ao destacar como o encontro entre professores e alunos é fundamental no processo de inclusão escolar. O caminho escolhido para tal tarefa é a discussão em torno da posição do professor no laço com alunos com entraves estruturais (EE) em sua constituição psíquica. A pesquisa procura identificar o que faz esse laço particular entre professor e aluno, viabilizando um lugar possível na escola, no seu grupo, nas produções coletivas e brincadeiras. O recorte proposto buscou ressaltar o professor na sua condição de sujeito dividido e o seu fazer possível. Em um segundo momento, discutiu-se os impasses vivenciados por alunos e professores durante o percurso da escolaridade para pensar as possibilidades de abertura ao laço. O estudo apresenta o processo de constituição do sujeito, a partir do referencial psicanalítico, para identificar o que pode fazer obstáculo a esse processo e assim pensar nas possibilidades de evitar tanto a posição fusionada (aluno-professor) quanto a posição de exclusão do grupo. O trabalho utiliza o método qualitativo por meio de entrevistas com professores para identificar a posição do professor que permite que alunos com entraves estruturais se enlacem nas produções coletivas, dando voz àqueles atores que são centrais no processo de inclusão.

Palavras-chave: Psicanálise. Educação. Inclusão escolar. Entraves Estruturais. Professores.

## ABSTRACT

NAVARRO, N. C. **The bond teacher-student with structural barriers and the building of the collective** (Master's Degree in Education) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

The work aims to contribute to the literature that articulates the fields of psychoanalysis and education by highlighting how the meeting between teachers and students is fundamental in the process of school inclusion. The path chosen for this task is the discussion around the teacher's position in the bond with students with structural barriers (EE) in their psychic constitution. The research seeks to identify what makes this particular bond between teacher and student, enabling a possible place in the school, in their group, in collective productions and games. The proposed perspective sought to highlight the teacher in his condition of divided subject and his feasible making. In a second moment, the impasses experienced by students and teachers during the course of schooling were discussed to think about the possibilities of opening to the bond. The study presents the process of constitution of the subject, from the psychoanalytical framework, to identify what can hinder this process and thus think about the possibilities of avoiding both the merged position (student-teacher) and the position of exclusion from the group. The work uses the qualitative method through interviews with teachers to identify the teacher's position that allows students with structural obstacles to be linked in collective productions, giving voice to those actors who are central in the inclusion process.

Key words: Psychoanalysis. Education. School inclusion. Structural barriers



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1. O ENCONTRO: A ESCOLA, SEUS PROFESSORES E ALUNOS</b> .....	17
1.1. E, AFINAL, O QUE FAZ LAÇO? .....	18
1.2. OS PROFESSORES.....	23
1.3. A ESCOLA OPERANDO COMO ESCOLA .....	30
1.4. OS ALUNOS E SEUS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE.....	34
1.5. POR QUE A ESTRUTURA SE TORNA DESAFIO .....	36
1.6. A ENTRADA NA ESCOLA DE CRIANÇAS COM ENTRAVES ESTRUTURAIS.....	41
<b>2. ARTICULAÇÃO DO SINGULAR E COLETIVO</b> .....	44
2.1. O LAÇO PROFESSOR-ALUNO: UMA LEITURA PSICANALÍTICA.....	44
2.2. O GRUPO: QUAIS LAÇOS POSSÍVEIS.....	51
<b>3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS ORIENTADORES DA PESQUISA</b> .....	60
3.1. ANÁLISE DAS CATEGORIAS .....	64
<b>3.1.1. Eixos que orientam a prática do professor bem posicionado</b> .....	66
3.1.1.1. O aluno-sujeito .....	66
3.1.1.2. Planejamento Pedagógico.....	69
<b>3.1.2. A posição do professor frente ao seu grupo de alunos</b> .....	74
<b>3.1.3. O coletivo</b> .....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	88
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	93

## INTRODUÇÃO

A experiência de estar na escola propicia a todos os envolvidos encontros e convívio. Pode-se reconhecer que cada escola percorre seu caminho – a multiplicidade presente nas escolas, ao lado das especificidades de cada sistema escolar e de cada segmento de ensino – de maneira única, mas têm em comum, ao transmitir um legado cultural, expor as crianças e adolescente ao mundo e convidá-los a se interessar por ele. As crianças se encontram com outros adultos além dos familiares, e com outras crianças, o que é fundamental para sua constituição psíquica.

O fato de as crianças com deficiência e com entraves estruturais na sua constituição psíquica (EE)<sup>1</sup> terem permanecido, por anos, à margem dos processos de escolarização, porque estavam impedidas de se matricular em escolas ditas comuns com a justificativa de que “características especiais” não permitiam que usufríssem dos processos de escolarização regulares de ensino, foi questionado devido aos efeitos prejudiciais para a constituição subjetiva das crianças e, ao mesmo tempo, para a prática dos professores.

As instituições escolares demonstravam uma certa rigidez diante das diferenças psíquicas, culturais e sociais em jogo nas diferentes formas de aprender e estar no mundo, levando à estagnação diante daqueles que não se adaptam aos padrões de socialização estabelecidos, e que acabam por ficar à margem da escola e da sociedade.

A educação especial brasileira foi criada e organizada como um subsistema para absorver crianças consideradas com graves dificuldades que não eram incorporadas ao sistema educacional regular. Mesmo com a fundação das escolas especiais, era considerável o número de crianças – com deficiência e entraves estruturais na sua constituição psíquica – sem acesso à escola, demonstrando a ineficiência das políticas educacionais brasileiras em corresponder aos dilemas e às demandas da inclusão escolar.

---

<sup>1</sup> O termo “entraves estruturais na constituição psíquica” (EE), proposto por Kupfer, Patto e Voltolini (2017), será utilizado no decorrer desse trabalho para nos referir à maneira como crianças podem se organizar psicologicamente enfrentando obstáculos no seu processo de constituição psíquica. Dentre o grupo de crianças com entraves estruturais, destacaremos as psicoses infantis e os autismos. Trata-se de uma maneira cuidadosa de poder se referir à singularidade de cada uma das crianças e, ao mesmo tempo, procurar resistir às tentativas de homogeneização propostas pelas classificações da medicina.

As problematizações sobre a “educação especial” e a “institucionalização da loucura” apontam os efeitos da segregação impostos por esses modelos e nos levaram a passar por mudanças sociais e culturais que trouxeram novas necessidades e a exigência de novas sínteses e proposições. Estar na escola poderia romper com as barreiras de exclusão impostas pelo modo de organizar a educação especial como substitutiva/suplementar à educação oferecida às crianças e adolescentes considerados normais.

A abertura política no Brasil, no final da década de 70, permitiu a fundação de escolas com propostas alternativas ao ensino tradicional vigente, trazendo uma perspectiva de valores democráticos e apostando que todas as crianças podem tirar proveito da experiência escolar.

A partir da década de 90, os movimentos sociais de luta pela cidadania e pelo “direito à diferença” trouxeram conquistas para pessoas com deficiência e em sofrimento psíquico que se expressaram também no discurso pedagógico. Marcos legais foram construídos nos âmbitos legislativo e jurídico para regular a participação de crianças e adolescentes no cotidiano escolar.

As demandas legais, que surgiram a partir desta década, serviram para que as escolas que não consideravam, em seu projeto político pedagógico, os diversos estilos e tempos de aprender e os diferentes modos de estar no mundo passassem a incluir quem estava tradicionalmente fora da escola. No entanto, sabe-se que a legislação não garante que práticas inclusivas aconteçam de fato.

Mesmo que a legislação garanta o direito à educação reconhecido mundialmente, vivemos um tempo de ameaças à pluralidade nas escolas. Em 2020, o Ministério da Educação propôs um decreto (10.502/2020) que instituiu a Política Nacional de Educação Especial que, entre outras diretrizes, pretendia retirar as crianças com deficiência das classes regulares para que fizessem parte de classes especializadas para elas, mas foi suspenso no mesmo ano. Em 2021, então, o Ministro da Educação disse que alunos com deficiências “atrapalham” outros alunos sem deficiência nas suas aprendizagens e que em alguns casos são “impossíveis a convivência”. Ainda afirmou que o governo federal não quer o “inclusivismo”<sup>2</sup> em referência às políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva.

---

<sup>2</sup> Fonte: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/24/milton-ribeiro-ministro-da-educacao-fala-criancas-deficiencia.htm>

Atualmente, tramita no Senado Federal o projeto de lei (PL) 1.388/2022, que autoriza a educação domiciliar, conhecida como *homeschooling*. Tal iniciativa relativiza a importância da escola não só para as políticas públicas que visam à inclusão escolar, mas, principalmente, no aspecto de retirar as crianças do convívio escolar, sem interação com professores e outras crianças. Sabe-se que o afastamento do convívio escolar promove o empobrecimento das relações, afetando a constituição psíquica das crianças. Alguns dos inúmeros estudos e práticas a esse respeito serão evidenciados neste trabalho, atestando esta afirmação.

Vale ressaltar que o movimento de inclusão escolar veio acompanhado de diferentes concepções, experimentações e tensões, o que indica a complexidade do tema da inclusão escolar. Quando citamos o termo inclusão escolar não estamos falando de uma unanimidade ou de um único fenômeno que possui um único significado, mas sim de uma proposição política em ação, um princípio dentro de uma concepção de Educação.

A leitura do presente trabalho é que o adjetivo “inclusiva” é redundante. Se a educação não for “inclusiva”, não é educação. Ao partirmos do pressuposto que todos se beneficiam de estar na escola, se estabelece uma posição inicial comum. Os termos recorrentes – educação inclusiva e aluno de inclusão – trazem um predicado que faz uma marca. O sentido específico do termo educação inclusiva é o de abordar sujeitos que fogem à normalidade exigida pela escola regular, alunos que, em geral, exigiriam algum conhecimento especial da escola por ser “diferentes” daqueles que historicamente tinham acesso à educação.

Para além dos imperativos legais que se colocam e do mandato social para incluir a todos, há outras considerações sobre o contexto educacional, que envolve os diferentes profissionais da equipe escolar, os alunos e seus familiares, principalmente no que se refere ao posicionamento subjetivo dos envolvidos.

O trabalho de algumas instituições brasileiras e do exterior, que ofereciam tratamento, na abordagem psicanalítica, às crianças e/ou adolescentes com entraves na sua constituição psíquica, trouxeram importantes contribuição para o trabalho de inclusão escolar. Neste ponto, delimita-se o primeiro recorte do presente estudo: a escolarização de crianças que apresentam entraves estruturais.

No Brasil, pode se destacar, entre outros, dois trabalhos institucionais, PUC/Sedes e Lugar de Vida, embasados pela psicanálise que ampliaram suas intervenções para além do atendimento clínico às crianças e adolescentes. Fundadas

na década de 90, atendiam e atendem crianças com entraves estruturais e, por diferentes percursos, se aproximaram das escolas por entenderem que fazia parte do tratamento as crianças estarem na escola. Estabeleceram, então, cada uma a sua maneira, uma parceria criativa e inovadora no campo da educação.

A experiência da pesquisadora na área de saúde mental começou em uma delas, e motivou o trabalho com inclusão escolar. O percurso clínico institucional se inicia no Projeto *Oficinas Terapêuticas para crianças e adolescentes com graves sofrimentos psíquicos (PUC/Sedes)*,<sup>3</sup> atendendo crianças e adolescentes e suas famílias.

A partir das práticas em saúde mental a equipe de profissionais que participaram do projeto, sabia da exigência de “um trabalho intensivo com a loucura e extensivo aos territórios de exclusão da infância” (BASILE; ANDRÉ, 1995, p. 26). A iniciativa de construir um caminho para a escolarização de crianças que não se encontravam matriculadas em escolas ou estavam em salas especiais havia muitos anos da sua escolaridade. Frequentar a escola possibilitava novos encontros, sentidos e articulações que poderiam implicar em um novo posicionamento das crianças que estavam se constituindo enquanto sujeitos.

Um dos objetivos do projeto era mapear entre as escolas públicas da cidade de São Paulo, quais estariam dispostas para potencial parceria com a equipe clínica. A ideia era proporcionar a inclusão escolar às crianças e adolescentes com entraves estruturais no ambiente regular de sala de aula. As supervisoras de ensino e coordenadoras pedagógicas apontavam quais professoras dariam viabilidade ao projeto. Chamava a atenção que, em todas as conversas, as diferentes profissionais não hesitavam em reconhecer qual era a professora que poderia tornar possível o trabalho.

O desenvolvimento do projeto levou a uma constatação que, mais tarde, se tornou uma das motivações da presente pesquisa, a saber: os profissionais contatados não tinham dúvidas sobre qual professora poderia desenvolver esse trabalho.

---

<sup>3</sup> O Projeto Oficinas Terapêuticas foi uma proposta de tratamento clínico-institucional para crianças e adolescentes com graves sofrimentos psíquicos que articulou diversos dispositivos terapêuticos (oficinas, atendimento à família, acompanhamento terapêutico) e um trabalho para a escolarização das crianças e adolescentes atendidos e sua inclusão em salas de aula regulares de escolas. Foi desenvolvido pelo Núcleo “A psicose e suas instituições”, da Psicologia da PUC-SP e pelo Núcleo de Referência em Psicoses (NRP), da Clínica Psicológica do Instituto Sedes Sapientiae.

Ao acompanhar o processo de escolarização dessas crianças e adolescentes, eram realizadas reuniões sistemáticas com a equipe das escolas, e ficava evidente a disponibilidade dessas professoras, o desejo de sustentar um lugar para as crianças na escola. Principalmente, era possível observar uma abertura para se perguntarem sobre as transformações que poderiam acontecer no seu fazer cotidiano diante do encontro com alunos considerados tão diferentes.

A segunda instituição referência no atendimento a crianças com entraves estruturais na constituição psíquica é o Lugar de Vida,<sup>4</sup> que também legitima os efeitos terapêuticos da entrada das crianças nas escolas. Considera um dos eixos do tratamento clínico o campo teórico-clínico denominado *Educação terapêutica*, que compreende um conjunto de procedimentos terapêutico-educacionais, apostando no restabelecimento da estruturação psíquica de crianças que enfrentam obstáculos na sua constituição. Por ser a escola um espaço importante e privilegiado para a constituição psíquica das crianças, na medida que oferece um lugar social e dá a ela um lugar de sujeito (KUPFER, 2001), os colaboradores do Lugar de Vida têm uma extensa produção teórica que será referência para esta pesquisa.

A experiência inicial da pesquisadora para o trabalho de formação de professores e gestores em diferentes escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo e Grande São Paulo seguiu um trabalho de escuta dos professores que tinham em seus grupos/classes alunos com EE. Os temas frequentes eram as angústias, desafios e saberes dos profissionais que atuam cotidianamente nas escolas e se sentem implicados em organizar seu trabalho do modo que todos os seus alunos possam aprender.

Mesmo com profissionais e contextos escolares tão diversificados, observou-se a importância do campo que se estabelece entre professor e aluno como pauta de reflexão e de formação de educadores. Dentre os diferentes encontros que acontecem nas escolas, privilegiaremos aquele entre professor e aluno. Nota-se como alguns professores insistem em convocar seus alunos com entraves estruturais para as produções coletivas, para as brincadeiras entre os pares e a compartilharem seus saberes para o grupo de alunos do qual fazem parte.

Há algo que os professores oferecem aos seus alunos que os ajudam a se posicionar ou reposicionar enquanto sujeitos e pertencerem a um grupo. Este é o

---

<sup>4</sup> O Lugar de Vida é um centro de Educação Terapêutica especializado no tratamento e na escolarização de crianças “com problemas do desenvolvimento” (KUPFER *et al.*, 2017, p. 9).

recorte sobre o qual o presente estudo pretende se debruçar. Ao escolher pesquisar sobre o laço entre professor e aluno, este trabalho foi concebido com uma preocupação central: ao se dedicar à investigação sobre o trabalho do professor com um grupo de alunos, não prescrever um suposto modelo de *bom professor de inclusão*. Procurou-se evitar a construção de um “*deva-ser* atribuído tanto àquele que ocupa o lugar de aluno como àquele que ocupa o lugar de professor” (VOLTOLINI, 2001, n.p). Uma das contribuições da articulação entre psicanálise e educação é, justamente, substituir o ideal de bom professor pelo que é possível na cena educativa. Essa pesquisa espera evidenciar o que é possível e acontece nas escolas referente ao fazer dos professores nos processos de escolarização de crianças com entraves estruturais.

O trabalho de escuta de professores, citado anteriormente, identificou que uma das inquietações mais frequentes se referia ao pertencimento do aluno com EE ao grupo/classe. Participar das produções coletivas é um dos maiores desafios dos alunos com entraves estruturais. O que torna a escola tão desafiadora para as crianças que apresentam entraves no seu processo de subjetivação será examinado no primeiro capítulo<sup>5</sup> deste trabalho para avançar no entendimento do que pode tornar possível.

A pesquisa, na perspectiva teórica da psicanálise, pretende introduzir uma discussão sobre as possibilidades dos professores em uma posição que sustente a posição de alunos para crianças com entraves estruturais, ou seja, um posicionamento ético do professor, para além das competências técnicas, que considere o encontro entre dois sujeitos, professor e aluno, que não estão na mesma posição (BASTOS, 2020).

Aproxima-se das questões que orientam a pesquisa: qual posição do professor agencia um discurso que situa a criança com entraves estruturais como aluno? Qual posição do professor enlaça o aluno nas propostas coletivas e de alguma maneira dá suporte para que o deslizamento do individual para o coletivo aconteça?

Pode-se dizer que a inclusão escolar de crianças com EE ampliou a criação de novas alternativas para organização do cotidiano escolar. Para que cada aluno participe à sua maneira das propostas e produções coletivas fez-se presente a

---

<sup>5</sup> Ver, no capítulo 1, os subitens 1.5. e 1.6.

intencionalidade das intervenções dos professores, com os devidos ajustes, aproximações e investimento constante.

O campo de intersecção entre psicanálise e educação investiga e recoloca a noção de sujeito no campo educativo, tanto ao se referir às crianças como aos professores, que são escutados enquanto um sujeito singular. Deste modo, retira da discussão uma perspectiva meramente reguladora e normatizante presente no discurso pedagógico.

A pesquisa em questão parte do cenário em que há muitos avanços e alguns desafios que se apresentam no que se refere à inclusão de crianças com EE nas escolas. É fundamental, para avançar nos dilemas da inclusão escolar e apresentar contribuições que a psicanálise pode oferecer ao campo da educação, investigar e escutar o que já se tem produzido e realizado no ofício docente.

Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas decorrentes de um roteiro pré-definido norteador, com possibilidade para novas questões inesperadas, esclarecimentos ou conteúdos latentes virem à tona indo ao encontro do referencial teórico escolhido para a pesquisa, que é a psicanálise. As entrevistas foram realizadas com professores de Ensino Fundamental I em diferentes escolas particulares da cidade de São Paulo e com experiência no trabalho com alunos com entraves estruturais.

A opção por uma análise qualitativa dos dados em uma abordagem de perspectiva psicanalítica relaciona-se com a complexidade da prática profissional dos professores. É importante atentar para o fazer do professor e sua subjetividade.

No capítulo 1, com o título *O encontro: a escola, seus professores e alunos*, procura-se identificar os efeitos subjetivantes desse encontro. O capítulo examina o trabalho do professor inserido em uma estrutura discursiva e atravessado pela posição dos alunos com entraves estruturais. O capítulo inicia delimitando o conceito de laço social e discurso na teoria de Jacques Lacan e a possibilidade de um laço específico para as crianças com EE. Neste capítulo, considerou-se que a discussão sobre a posição subjetiva do professor não poderia se distanciar do que a escola pode operar nas crianças que ali estão, e nesse sentido as contribuições da psicanálise e da filosofia foram fundamentais.

Em seguida, discorreremos sobre como o psiquismo se constitui, embasado nas teorizações de Sigmund Freud e Lacan, identificando possíveis obstáculos para a constituição do sujeito. Com isso, pretende-se descrever por que estar na escola pode



ser um desafio para crianças com entraves estruturais e, então, as possíveis saídas que os professores encontram diante dos impasses vivenciados e que no seu fazer validam as operações que a escola pode realizar nos alunos.

Prosseguindo neste percurso, o capítulo 2, *Articulações do singular e coletivo*, procurou tratar das contribuições da psicanálise sobre o laço professor-aluno e as particularidades quando os alunos são crianças que apresentam entraves estruturais. Teoricamente, discutiu quais as possibilidades de laço em um grupo de alunos com crianças com EE, tendo o professor como coordenador do grupo, indicando uma posição que não seria a de fusão com aluno com entraves estruturais e nem o colocando excluído do grupo.

O capítulo 3, chamado *Pressupostos metodológicos e análise*, discorre sobre o recorte metodológico escolhido para a realização do estudo. Em seguida, apresenta as categorias de análise identificadas, por meio das entrevistas, seguidas pela análise de seus conteúdos, tendo como base o aporte teórico constituído para esta pesquisa.

O capítulo 4, *Considerações finais*, procura alinhar as análises sobre os dados realizada no capítulo anterior, em uma síntese sobre como, e se, as questões da pesquisa sobre o professor bem posicionado avançaram.

## 1. O ENCONTRO: A ESCOLA, SEUS PROFESSORES E ALUNOS

A escola é uma invenção histórica. Com sua criação, estabelece-se uma nova forma de relação social que supera a relação dual entre mestre e aluno até então vigente nas sociedades. Essa nova organização tornou possível a transição do modo de ensino individualizado para um modo de ensino concomitante – de um professor para uma classe –, produzindo uma nova forma de socialização: a escola passou a ampliar a convivência das crianças e proporcionar encontros entre crianças, entre professores e entre professores e alunos.

A importância dos encontros e da convivência que a escola proporciona, o fazer escolar, foi o ponto de partida para o desenvolvimento deste trabalho. Dentre os encontros que o contexto escolar promove, a presente pesquisa destacou a posição que o professor assume para sustentar o lugar de aluno para crianças com entraves estruturais. Este estudo buscou ressaltar o que faz laço, o que liga o professor ao seu aluno.

Quando é colocado em destaque em relação à situação coletiva de trabalho que acontece na escola, o professor não pode ficar desconectado de outros elementos dos processos de escolarização. O presente capítulo resgata, por isso, os elementos constitutivos da relação entre professores, escola e crianças, em face dos processos de inclusão de alunos que *a priori* estariam fora do laço social, buscando identificar o que promove obstáculos nesse processo e, ao mesmo tempo, apontar as condições essenciais de manejo frente aos desafios à escolarização.

Qual posição do professor produz efeito de abertura para o laço para que alunos com entraves estruturais possam assumir o lugar de aluno? Aqui, o trabalho recorreu às contribuições conceituais da psicanálise, em especial aos instrumentos conceituais de Freud e Lacan.

O conceito de laço social elaborado por Freud (1921/2011) e Lacan (1969-1970/1992) ajuda a sustentar a hipótese de trabalho desta pesquisa – a saber, a de que a figura do professor agencia um discurso que situa a criança como aluno, oferecendo suporte para o deslizamento do que é individual para o coletivo da escola.

A posição do professor é importante porque o aprendizado se faz no laço com o outro; a partir do laço que se estabelece, o professor pode identificar os diferentes modos de aprender das crianças com entraves estruturais, que muitas vezes se

distanciam do modo convencional. O desafio é, então, saber qual é essa posição e buscar conduzir o aluno de modo a colocar o professor em uma posição que permita um aprendizado comum a todos.

Em meio a tantos desafios e tensões a respeito dos impasses relacionados à inclusão escolar, descrever o que faz abertura ao laço pode ser um caminho para iluminar práticas que já acontecem e incluem, no ambiente escolar, crianças com entraves estruturais. Assim, a partir da psicanálise, este estudo buscou referenciais para o enfrentamento dos desafios para os processos de inclusão escolar, sem a intenção de oferecer uma receita ou apontar o que é certo e errado. Trata-se, diversamente, de colocar em discussão as condições de possibilidade de educação escolar para crianças com entraves estruturais tradicionalmente excluídos das escolas.

### 1.1. E, AFINAL, O QUE FAZ LAÇO?

O laço social, conceito que permite articular o individual com o coletivo, mostrou-se fundamental desde as teorizações feitas por Freud (1913/2012; 1921/2011). Essa reflexão, extensamente discutida por Lacan, interessa a essa pesquisa, pois, no relato dos professores, é frequente a dificuldade em articular, nas propostas coletivas de trabalho escolar, a participação do aluno em situação de inclusão.

Este estudo fez um caminho pouco usual, pois primeiramente destaca a contribuição lacaniana sobre os laços sociais, para depois avançar na pesquisa. As contribuições freudianas foram abordadas em outro momento, quando da análise da questão grupal.

O trabalho toma emprestado as contribuições de Rahme (2014, p. 53) que, ao retomar o percurso de Lacan, relembra o interesse do autor pela constituição do laço social desde suas articulações com a linguística, que possibilitaram uma “leitura sobre a coletividade e a relação entre os sujeitos atravessada pela linguagem como sua condição essencial”. Tais articulações contribuíram para as formulações lacanianas sobre o estabelecimento das relações humanas na ordem simbólica, quando o envolvimento *eu-outro* se faz de um lugar, de uma posição discursiva.

O desenvolvimento dos conceitos propostos por Lacan em torno da linguagem o fez situar o discurso como fundador do laço social. As estruturas de linguagem

precedem o sujeito e suas possibilidades de laço social. Em uma extensa produção teórica dos discursos como laços sociais, Lacan aborda a articulação significativa produzindo uma amarração social ao mesmo tempo em que apresenta o sujeito do inconsciente. A questão do laço social assume a teoria dos discursos, desenvolvida pelo autor a partir de 1969, em “O Seminário, livro 17: O avesso da Psicanálise” (1969-1970/1992) e revista até “O Seminário, livro 20: Mais, ainda” (1972-73/).

Lacan refere-se ao discurso como uma “estrutura necessária, que ultrapassa em muito a palavra (...) é um discurso sem palavras” (1969-1970/1992, p.11). Lacan chamou de discursos, uma vez que os laços são tecidos e estruturados pela linguagem. Em suas palavras:

Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que enunciações efetivas. Não há necessidade destas para nossa conduta, nossos atos, eventualmente, se inscrevam no âmbito de certos enunciados primordiais (1969-1970/1992, p.11).

Se a teoria explicita os lugares sociais, pensar sobre os discursos é procurar analisar o conjunto de fenômenos ligados aos vínculos sociais. Segundo Lacan, o vínculo/laço é estruturado por um par, formado por um agente e um outro, que não estão de forma simétrica nesta relação. Sempre que alguém (o agente) toma a palavra ou funda um fato, ocupa um determinado lugar e coloca o outro em determinada posição. São quatro as diferentes posições, referentes a diferentes tipos de laços sociais, que situam os seguintes pares agente-outro: o senhor e o escravo (discurso do mestre); o educador e o estudante (discurso universitário); a histérica e o médico (discurso da histérica); o analista e o analisando (discurso do analista).

Além dos lugares de agente e outro, Lacan (1969-1970/1992) estabelece outros dois lugares na estrutura do discurso: a produção e a verdade. A articulação agente-outro realiza uma certa produção que corresponde a uma verdade. A estrutura de cada discurso é definida pelo elemento que está na posição de agente. O que caracteriza cada um dos discursos “é aquilo que está no lugar do semblante, ou seja, aquele que vai fazer de conta de agente, vai representar um papel” (QUINET, 2012, p. 53). O agente, no lugar de *dominante*, é quem irá determinar a intencionalidade do discurso, “o agente não é forçosamente aquele que faz, mas aquele a quem se faz agir” (LACAN, 1969-1970/1992, p.179).

Fundamentando-se nos estudos de Freud sobre as três profissões impossíveis – governar, educar, psicanalisar –, Lacan acrescenta uma quarta modalidade, o “fazer

desejar”. Segundo Freud (1925 e 1937) essas profissões são impossíveis, no sentido de algo que não pode ser integralmente alcançado, conforme o desejo dos profissionais de encarnarem um ideal. Não há garantias de resultados das suas ações. Freud refere-se à impossibilidade de se manipularem os efeitos de suas ações nessas profissões.

Os quatro discursos formalizam uma organização que comporta as relações específicas dos quatro impossíveis. E Lacan (1969-1970/1992, p.184) acrescenta que são operações que “só se definem no real por só poderem ser articuladas, quando nos aproximam delas como impossíveis”. O autor avança na definição dos discursos como aparelhos de linguagem que estruturam o campo do gozo, os discursos se colocam no âmbito do gozo dos impossíveis.

Para o autor, essas quatro formas de estabelecimento de laços sociais constituem os quatro discursos. Desse modo, o que caracteriza a ação de governar é a lei (discurso do mestre); a de educar é o saber (discurso universitário); o analista como semblante de objeto *a* com seu desejo (discurso do analista) e, no caso da histeria, ou seja, do fazer desejar, é a divisão do sujeito expressa no sintoma (discurso da histérica).

Os quatro discursos instauram relações fundamentais com laços sociais específicos. Cada um dos discursos assume a forma de uma organização que compreende relações específicas com os elementos constituintes da estrutura. Para ocupar os lugares (agente, outro, verdade e produção), Lacan estabelece quatro elementos discursivos que se permutam em suas posições por um giro de volta, a depender da posição dominante do agente, constituindo os quatro discursos. São eles: S1, S2, \$, *a*). O S1 refere-se ao significante-mestre, que intervém no campo já constituído dos outros significantes; o S2 representa a cadeia de significantes que tenta dar sentido ao S1; da relação S1-S2, surge o \$, que o autor chama de sujeito como dividido pelo efeito da linguagem; por fim, *objeto a*<sup>6</sup> que, fora da cadeia significante, surge algo definido como uma perda, necessária para o estabelecimento dos laços sociais.

Ao ocupar-se da educação e de como o sujeito produz enlaçamento nas relações sociais, a teoria dos discursos permite um diálogo entre os campos da educação e da psicanálise, contribuindo para as discussões sobre as práticas

---

<sup>6</sup> A noção de *objeto a* tem diferentes formulações na obra de Jacques Lacan.

inclusivas. Na ação educativa, a posição do professor na condição de falante produz efeitos sobre sua posição no exercício do seu ofício e sobre os laços que tece no âmbito do seu trabalho. Os acontecimentos produzidos nos contextos institucionais pelos professores em relação às crianças podem ou não promover abertura para a circulação social e sustentar para elas o lugar de alunos.

Os autistas e psicóticos a priori estariam fora do laço social, pois se encontrariam “fora-do-discurso” em uma referência lacaniana<sup>7</sup>. O sujeito atravessado pela linguagem somente o é na condição de ser amarrado no laço com o outro. Sobre a constituição do sujeito através da linguagem e as psicoses, Lacan (1957-1958/1998, p.151) formula que “A questão que se coloca a propósito das psicoses é saber o que acontece com o processo de comunicação quando, justamente, ele não chega a ser constitutivo para o sujeito,”

Como Lacan mostra, é a linguagem que opera na relação do sujeito com o outro (semelhante) e com o grande Outro (A), sendo este último representante do lugar de onde vêm as palavras da língua, o lugar da linguagem, da cultura e da organização social.

Quando falamos do Outro, com letra maiúscula, não se trata de alguém em particular, mas de um lugar para manifestação da fala e que pode ser ocupado pelos pais ou professores. Todos aqueles que se oferecem como suporte ao lugar do Outro para a criança, suporte ao campo da linguagem, exercem uma função estruturante para ela. É desse lugar que a criança recolhe as palavras ou, em termos lacanianos, os significantes, e com os quais se constrói o sentido da realidade. O lugar do Outro está em uma posição assimétrica à da criança, deste modo, o Outro representa para ela um lugar de saber, que diz o que se pode e não se pode fazer.

Encontramos em outros pontos do trabalho de Lacan espaço para questionamentos sobre a afirmação de que sujeitos autistas e psicóticos estariam “fora-do-discurso”, uma vez que podemos dizer de uma forma de utilização da linguagem pelo psicótico. A essa “forma” (LACAN, 1955-1956/1985, p. 44) de utilização da linguagem Lacan chama de liame, reconhecendo o termo discurso para a psicose no contexto do Seminário 3 (LACAN, 1955-1956/1985).

Investidas em enlaces podem acontecer para aqueles que por estrutura estariam fora dos laços sociais. Os discursos são possibilidades de enlaçar os alunos

---

<sup>7</sup> Lacan usa o termo “fora-do-discurso na psicose” em LACAN, J. O aturdito. In: \_\_\_\_\_ **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

com entraves estruturais (autistas e psicóticos) porque seus professores estão no discurso e podem acessá-los. Os professores são, para os alunos, porta-vozes da linguagem e da ordem simbólica da cultura. As reflexões sobre o tema apoiam-se em alguns psicanalistas, como Bastos (2010), Quinet (2006) e Voltolini (2014), que se debruçam sobre as questões referentes às psicoses, ao autismo e ao laço social.

Para Quinet (2006), é possível pensar em incursões do psicótico nos laços sociais, fazendo circuitos por entre os laços como se fossem passeios. Então, é possível dizer: há laço. Um laço específico.

Os discursos podem dar abrigo ao sujeito psicótico ou autista, mas não significa que seja ao mesmo “modo de funcionamento” para um sujeito estruturado pela neurose. Tanto a clínica com crianças e adultos psicóticos como a experiência de algumas escolas mostram que eles fazem passeios em uma relação na qual está em jogo o governo, o fazer desejar, a educação, o analisar – as relações dos quatro impossíveis formalizadas por Lacan. Quinet (2006), ao discutir sobre a busca de laço social e a forma como psicóticos se inserem no discurso, discute as quatro formas de as pessoas se relacionarem entre si e esclarece que há modos de buscar o laço diferente para as psicoses, autismos, Asperger, uma vez que cada entrave estrutural concebe uma relação particular com o campo do Outro.

No contexto escolar, Voltolini (2014, p137) aposta na construção de um novo tipo de laço social para a criação de uma cultura inclusiva: “Esse engajamento não pode ser apenas moral, ou seja, suportado em uma declaração de apoio à causa, mas ético, quer dizer, baseado em um exame de nossas próprias implicações no processo segregativo”.

Após essas considerações como recurso de introdução, cumpre esclarecer que este estudo restringiu as questões colocadas na escola ao par professor-aluno como uma forma de laço social. A explicitação do conceito de laço se fez necessária para avanço nas questões sobre o posicionamento do professor diante do aluno com entraves estruturais. Embora esta pesquisa não estivesse investigando a busca dos alunos pelo laço, o esclarecimento sobre esse conceito foi um ponto importante no desenvolvimento desta análise, uma vez que ela considera que um dos fundamentos do trabalho de inclusão se faz no laço estabelecido entre o professor e o aluno.

E qual o giro discursivo que o professor agencia para as incursões dos alunos com entraves estruturais nas produções coletivas?

## 1.2. OS PROFESSORES

Muito se tem debatido sobre os impasses relacionados à inclusão escolar. Neste movimento, ao escutar os professores que atuam cotidianamente nas escolas e se sentem implicados em organizar seu trabalho de modo que todos os seus alunos possam aprender, identifica-se o que é para os professores desafiador, quais são suas angústias e queixas. Muitas perguntas surgiram em relação às suas práticas e saberes profissionais. Segundo Bastos e Kupper (1981), Navarro (2017) e Sereno *et al.* (2009), a escuta de professores acontece tanto no âmbito institucional das escolas – em espaços de formação – como no trabalho institucional de equipes clínicas.

É sabido que o discurso pedagógico pode colocar tanto o lugar de aluno como de professor como algo idealizado. Do ponto de vista dos alunos, seria como se houvesse apenas um modo de aprender e de responder. A escola teria um discurso homogeneizante sobre as crianças e seus modos de aprender e de estar no mundo.

Esse discurso revela um “tipo de crença epistemológica, a partir da qual se defende que os objetos do saber existem independentemente do modo como os alunos se relacionam com tais objetos” (COSME, 2018, p. 9). As crianças estariam na escola apenas para receber os conteúdos transferidos pelos professores como se não houvesse diferentes formas de se relacionarem com os conteúdos trabalhados no âmbito escolar.

A psicologia e a medicina colaboram com a disseminação de um modelo idealizado de criança que funciona como referência, influenciando os processos de ensino e aprendizagem. Para as crianças que não respondem ao modelo normativo de aluno, seria necessário algo “especial”:

(...) a “especialidade” das ditas crianças especiais residiria na falta parcial ou radical de uma ou de várias capacidades psicológicas maturacionais” exigindo um “cuidado redobrado - isto é, especial - no processo de estimulação. Como sabemos, na educação especial coloca-se um cuidado suplementar na seleção de estímulos, metodismo de sua apresentação, na identificação da capacidade das “capacidades”, na avaliação de resultados, etc. (LAJONQUIÈRE, 2009, p.111).

Em síntese, faz-se necessário declinar a especialização dos saberes sobre as supostas necessidades infantis, com a finalidade de dar sustentação ao laço educativo.

A posição do aluno traz efeitos para o laço que se tece no campo entre professor e aluno. Pelo desafio de fazer laço, as crianças com entraves estruturais



podem ter seu lugar de aluno ameaçado. Sobre um dos efeitos, Voltolini (2018, p. 42) afirma que

um aluno é um lugar discursivo que sustenta, do outro lado o lugar do professor: não há aluno sem seu professor. Frente a uma criança que não responde ou responde pouco como aluno, o professor se vê ameaçado fundamentalmente em seu saber.

O professor se posiciona em relação ao que recebe do aluno. Assim, para amenizar esse dilema, o autor propõe que o estabelecimento de “um laço social genuíno entre esse aluno e esse professor se torna tarefa fundamental para que a inclusão ocorra. É preciso constituir o lugar de aluno para essas crianças para que o lugar de professor apareça e algo de educativo possa ocorrer.” (VOLTOLINI, 2018, p. 42).

Tomaremos a outra perspectiva desse encontro (professor-criança), que também é válida, ou seja, o professor sustenta uma posição que permite que o lugar de aluno no coletivo da escola possa se constituir.

Em uma leitura psicanalítica que entende o sujeito constituindo-se a partir das suas relações com os outros, do laço com o outro, não há sujeito sem o outro, portanto, não há dois lugares em separado. Neste estudo, a separação empregada resulta do fato de se pretender, no laço estabelecido, destacar a perspectiva do professor como elemento que está na posição de agente, que é o lugar do semblante, ou seja, aquele que representa o lugar de agente no laço com seu aluno.

Um dos propósitos deste trabalho é desmontar a ideia de impossibilidade da inclusão de alunos com entraves na sua constituição psíquica, demonstrando que é possível que ocupem a posição de aluno.

Apesar dessa “*crença epistemológica*” e da ideia de intervenções cientificamente ajustadas à natureza psicológica das crianças, encontramos professores que mantêm a convocação mesmo que a criança não responda à expectativa normativa de aluno, insistindo constantemente nessa convocação para o coletivo, apostando em novas formas de estar na escola que não as homogeneizantes e normativas.

Para avançar nos dilemas da inclusão escolar e apresentar contribuições que a psicanálise pode oferecer ao campo da educação, o caminho a percorrer é investigar e escutar o que já se tem produzido e realizado no ofício docente.

Nessa direção, dois aspectos devem ser considerados: em primeiro, pensar o professor não como modelo padrão, geral e idealizado, mas um professor bem

posicionado a partir do encontro e de sua experiência com os seus alunos; em segundo, considerar que o professor não está sozinho em seu ofício, uma vez que está inserido em um aparelho discursivo.

O termo *professor bem posicionado* tem sido empregado por alguns psicanalistas que se ocupam das experiências no campo pedagógico e sobre os processos de formação docente. Este trabalho pretende apontar para a ideia da construção de um professor bem posicionado (BASTOS, 2020).

Algumas precauções devem ser tomadas ao se considerar o campo professor e aluno. São cuidados necessários para evitar que o trabalho seja prescritivo, na linha do imperativo, e sem reflexão: *o que professor deve fazer para ser um bom professor para alunos em situação de inclusão*.

Nessa perspectiva, em uma extensa pesquisa sobre as formas que o discurso sobre a inclusão escolar assume na contemporaneidade, Lerner (2013, p. 25) aponta que,

Em suma, o caminho da inclusão desejável à inclusão real passaria pelas condições físicas, materiais, sociais e humanas da escola para que a criança com deficiência pudesse imediatamente ter condições de acesso e de permanência com qualidade no espaço escolar. No tocante aos ajustes humanos, o esclarecimento dos educadores e a compreensão por parte dos pais e alunos são considerados fundamentais para o sucesso da empreitada.

A respeito dos aspectos subjetivos dos educadores, a autora descreve que os poucos trabalhos existentes e encontrados por ela indicavam aspectos da singularidade dos educadores que poderiam ser eliminados, como: medo, angústia, ansiedade e preconceito diante do aluno diferente. (LERNER, 2013, p. 26)

Uma abordagem que aponta para a necessidade de “esclarecimento dos educadores”, citada acima por Lerner, é indicativa de algo que falta aos professores – o que deve ser alcançado, que os obrigue a mudar. Um importante questionamento se coloca a esse respeito: tomar os professores como destinatários de reformas no âmbito da Educação Inclusiva.

Faria e Camargo (2018) realizaram um estudo com o objetivo de verificar – em uma revisão sistemática das publicações nacionais, entre 2008 e 2016, indexadas na base SciELO – as emoções do professor relacionadas ao processo de inclusão escolar no âmbito do Ensino Fundamental.

As autoras selecionaram dez artigos e em nenhum deles foi localizado o foco específico nas implicações dos “*aspectos emocionais*” do professor durante a inclusão escolar. Os estudos apontaram a presença de diversas *emoções/afetos/sentimentos*,

tanto em relação ao trabalho pedagógico como em relação ao aluno em situação de inclusão.

Nessa pesquisa, as emoções mais frequentemente mencionadas foram: impotência, insegurança, medo, angústia, desamparo e isolamento. Em geral, essas emoções foram relacionadas ao despreparo do professor para realizar o trabalho sob a perspectiva inclusiva. Foram ainda citadas emoções relacionadas ao chamado vínculo entre professor e aluno (como amor, carinho e progresso), outras relativas aos alunos (como medo e pena) e também vinculadas ao exercício da prática profissional (como desânimo, despreparo e solidão).

Trata-se de um campo de pesquisa relativamente novo. Os resultados expostos nesses estudos reforçam o modo como os trabalhos de inclusão escolar são atribuídos aos professores como competência a ser alcançada, passível de avaliação de rendimento e eficiência. Entretanto, o que o professor pode operar com os alunos em situação de inclusão não pode ser confundido com características ou habilidades docentes. Neste sentido, a psicanálise traz uma importante contribuição pra esta investigação pautada no sujeito e na condição subjetivante da educação.

Esta pesquisa pretende colocar luz no trabalho possível de inclusão escolar, distanciando-se de “receitas prontas”, com prescrições sobre como a atuação do professor deve ser, longe de uma figura de professor idealizada ou despreparada. Esta distância é essencial, dado que o presente trabalho traz uma visão crítica da leitura dos impasses dos processos de escolarização de crianças com entraves estruturais como uma questão gerencial e/ou técnica, em linhas com os achados de Voltolini (2018). Nas palavras do autor, a educação inclusiva é vista

como uma reforma a mais, entre outras, na instituição escolar e com consequências significativas na formação de professores (...) por seu caráter específico e sua capacidade em mostrar eloquentemente a capacidade de segregação, característica emblemática e sintomática da sociedade contemporânea. (VOLTOLINI, 2018, p. 33)

A crítica do autor é que a escola é vista sempre sendo objeto de reparação, demandando uma política que supra a falta de uma cultura de inclusão, produzindo um impasse no trabalho de formação de professores, em uma agenda eterna em busca de atributos necessários para dar conta de diferentes tarefas no seu exercício profissional.

Nesta busca por formação, o professor pode se distanciar do que entendemos como fundamental para o seu encontro com os alunos, aproximação do aluno como

sujeito e a construção de uma experiência. Nesta direção, Larrosa (2002, p. 3) faz uma distinção sobre informação e experiência:

A informação não é experiência...o sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é: não ter bastante informação. Cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça.

O primeiro alerta apresentado pela pesquisa é evitar a armadilha de tomar o professor como um modelo ou construir imagens idealizada do “professor de inclusão”. O próximo passo na investigação sobre o campo professor-aluno é atentar que o professor não está sozinho em seu ofício e sim inserido em um determinado discurso.

As questões sobre a inclusão escolar não podem ser descoladas de uma estrutura discursiva na qual há um engendramento entre o coletivo e o particular. Nesta pesquisa, a ideia da articulação entre coletivo e singular foi importante na análise da posição dos professores agenciando um discurso que posiciona no lugar de aluno a criança com entraves na sua constituição psíquica.

Não parece possível investigar a posição do professor sem levar em consideração o contexto do seu trabalho, suas relações com seus alunos e com outros atores escolares na escola. Por isso, é necessário estudá-la relacionando-a com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Ao analisar o conceito de prática educativa, dentre suas principais características, Sacristán (1999) destaca a ideia de prática como traço cultural compartilhado. Em suas palavras, “A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado.” (SACRISTÁN, 1999, p. 91)

Vale considerar que os professores são integrantes de uma estrutura escolar. As escolas que apostam na aprendizagem de todos os alunos utilizam abordagens metodológicas que levam em consideração a diversidade de modos de aprendizagens e, principalmente, afirmam fazer parte da função pedagógica produzir enlace (circulação social), sustentam uma posição (BASTOS; KUPFER, 1981). Essa posição do professor na estrutura discursiva da escola contribui para o endereçamento que o professor faz à criança, e assim, ele pode posicioná-la como aluno e sustentar esse lugar.

As particularidades dos contextos escolares – as especificidades epistemológicas, a escolha de uma dentre diversas metodologias, o patrimônio das informações – constituem referências do trabalho a se promover em um ambiente escolar.

A observação das práticas pedagógicas mobilizadas pelos professores é suficiente para constatar que, por trás de suas ações, há um conjunto de concepções e ideias que orientam essa prática. Esse conjunto pode produzir efeitos de abertura ao laço; mas pode também dificultar a abertura e, conseqüentemente impedir as práticas inclusivas.

Neste estudo, por meio da análise de entrevistas com professoras, pretendeu-se entender como o professor agencia um discurso que situa a criança com EE como aluno possibilitando sua participação no coletivo. A apresentação e a análise dos procedimentos metodológicos encontram-se no terceiro capítulo do trabalho.

O intuito de investigar elementos dos momentos em que o professor faz a ponte, o gancho, o empuxo para que o coletivo produza norteou as entrevistas. Elas evidenciaram um dilema relatado pelos docentes: o investimento em um aluno específico assim como a aproximação dele distanciam o professor do restante do grupo e vice-versa.

São recorrentes as falas de professores: *Parece que abro mão dos outros para lidar como um aluno ou o que eu faço com as demais crianças?*<sup>8</sup>. É frequente nomearem como o maior desafio no trabalho de inclusão escolar *uma criança que é muito difícil para ela estar no grupo, se exclui desses momentos*. A esse respeito, outra professora diz que *de maneira geral é isso, essa questão das relações interpessoais dessa criança e de como o grupo também acolhe*.<sup>9</sup>

Por que a questão do coletivo se faz importante?

A escola é uma das poucas instituições, na atualidade, que propõe a convivência, que confronta os sujeitos obrigando-os a viverem juntos em um determinado tempo. E o professor é quem convoca seu grupo de alunos para uma realidade compartilhada, engendra o individual com o coletivo.

---

<sup>8</sup> Falas de professoras em formação em escola municipal do município de São Paulo, em 2 de fevereiro de 2022.

<sup>9</sup> Falas de professoras em dispositivo de reuniões formativas em escola particular na cidade de São Paulo no ano de 2021.

Das mudanças históricas que provocaram transformações na escola, destaca-se a organização em grupos/classes. Durante séculos, o acesso à escola foi restrito às elites. Com a Revolução Industrial, na metade do século XVIII, esse ingresso passou a ser reivindicado também pela classe operária. No entanto, o acesso à educação reproduziu, e ainda reproduz, a divisão da sociedade em categorias sociais distintas. Uma das diversas diretrizes de políticas públicas para tornar o ensino coletivo viável economicamente e, assim, contribuir para a democratização, foi implementar a divisão do conhecimento por áreas e idade. A instituição escolar passou a organizar as áreas do conhecimento agrupadas em disciplinas/componentes curriculares e divididas entre as séries, e, da mesma forma, as crianças foram agrupadas por idade/série (HARPER *et al.*, 1980).

Quando a escola dividiu e agrupou as crianças em séries/grupos, observou-se que o que poderia ser desfavorável, devido à condição na qual a divisão foi proposta, mostrou-se uma situação de grande privilégio: a possibilidade de se reunir – em grupos e por vários anos da escolaridade obrigatória. Vários ganhos foram observados, tanto para as aprendizagens como para organização subjetiva dos alunos. Agrupar os alunos em subgrupos, duplas, trios tornou-se uma prática pedagógica importante e amplamente difundida para a interação entre as crianças em situações de aprendizagens (VYGOTSKY, 1930; FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Para Masschelein e Simons (2013), Larrosa (2017) e Masschelein (2021), o professor constitui-se como tal quando se dirige a uma associação de alunos, a “uma pluralidade de singularidades, que obriga a falar e agir publicamente (e não pessoalmente): fala-se ante e a todo mundo e a ninguém em particular.” (MASSCHELEIN, 2021, p. 38)

Quando se dirige a um grupo-classe de alunos, o professor pode encará-lo como uma massa de alunos iguais, com mesmo ritmo e modo de aprender, ou pode desenvolver uma prática que leve em consideração as diferenças entre os alunos.

Assume-se, nesta pesquisa, que a escola é um espaço que reconhece a importância das singularidades pessoais, das experiências culturais dos seus alunos. Desta forma, a escola operando como tal tem a inclusão escolar como proposição, o que é muito diferente de converter-se o trabalho de práticas inclusivas em algo destacado da instituição escolar, como um trabalho de especialistas em práticas inclusivas.

Para que o acolhimento da escola e o laço aconteçam, sabemos da exigente tarefa do professor de colocar em prática o trabalho com o coletivo e, ao mesmo tempo, cuidar da dimensão de singularidade de cada um dos seus alunos. Este cenário é o pano de fundo no qual irá se desenvolver este trabalho.

### 1.3. A ESCOLA OPERANDO COMO ESCOLA

É importante ressaltar que algumas escolas desenvolvem um projeto político pedagógico que leva em consideração as diferenças dos modos e tempos de aprender e têm como proposição política a abertura às crianças tradicionalmente excluídas do ambiente escolar.

Ao afirmar uma posição frente ao trabalho com as diferenças, a escola encontra alternativas diante da demanda de alunos que, em seus processos de escolarização, não apenas colocam em xeque os saberes dos professores, como problematizam o aprendizado e a convivência.

Foi na observação dessa contribuição do fazer escolar, a importância dos encontros e da convivência que a escola proporciona, que foi desenvolvida esta pesquisa, destacando o professor em uma posição que sustenta o lugar de aluno.

Sendo assim, é interessante pontuar neste trabalho o que faz a escola operar como escola. Uma parte da literatura, com a proposta de pesquisar sobre inclusão escolar, dedica-se a discutir acerca dos conceitos de inclusão e exclusão. No entanto, aqui, essa não é uma discussão necessária, pois o ponto de partida adotado no presente estudo é o de que as escolas só operam como escola se abertas ao trabalho com a heterogeneidade das crianças e adolescentes presentes em seus grupos/classe.

Sob essa ótica, é importante a definição de Masschelein (2021, p. 25) sobre o “fazer escola” para chegar às operações promovidas pela escola:

(...) uma elaboração do que poderia significar “fazer escola”, ou seja, organizar e dar corpo a um encontro entre seres humanos e um mundo a partir das condições de liberdade e de igualdade pedagógicas tais que o mundo se abra ou seja des-coberto, que comece a falar, a interessar e formar estudantes, que emergem como estudantes (ou alunos) pelo fato de encontrarem ao redor da mesa em que se apresenta esse mundo.

No contexto educativo, a escola tem a função de apresentar o mundo aos alunos, ajudando-os a conhecer outros conhecimentos e atitudes, outros modos de pensar e de agir e a confrontar-se com eles. Assim, do ponto de vista educacional, a

escola é um *arranjo* particular de pessoas, tempo, espaço e matéria (MASSCHELEIN; SIMONS, 2021). E como um lugar em que a criança é exposta ao mundo, ela tem algumas particularidades. De acordo com Masschelein (2021, p. 32-33),

As operações da escola como forma pedagógica podem ser resumidas assim: (1) a operação de considerar cada um e cada uma como “aluno” e, portanto, não como filho ou filha; (2) a operação de suspender, isto é, colocar temporariamente fora de funcionamento/sem efeito o uso habitual das coisas; (3) operação de “fazer” tempo livre, isto é, materializar o tempo para estudo e exercícios; (4) a operação de tornar algo (saber e saber-fazer) público ao colocá-lo sobre a mesa, ao alcance das mãos, em uma forma gramaticalizada, ou seja, a operação de transformar algo em “matéria escolar”, o que também quer dizer, de certo modo, em matéria pública; (5) a operação central de estar atento ou de formar a atenção, que repousa sobre um duplo amor pelo mundo e pela nova geração, e sobre práticas “disciplinares” para tornar atenção possível.

São as operações da escola como forma pedagógica que atuam sobre todas as crianças que ingressam na escola. Percebe-se, aqui, uma suspensão que recusa qualquer conexão predefinida entre os corpos e as suas características “próprias” ou as propriedades que lhes atribuem. Esta suspensão é fundamental sobretudo para crianças que por algumas características pessoais não podiam usufruir dos processos regulares de ensino, no caso, crianças com deficiência e com entraves estruturais.

Agora podemos enfatizar as contribuições da psicanálise sobre o que a escola pode operar que conversam com as definições colocadas até o momento sobre o fazer escolar. Um dos legados deixados por Freud foram suas indagações sobre o campo da educação a partir do que a psicanálise foi construindo enquanto teoria, dando indícios de um caminho a percorrer de aproximações e encadeamentos tanto no âmbito individual como no social.

Freud (apud Kupfer, 2001, p.5) define a finalidade da educação como a instauração do princípio de realidade, ajudando a criança a renunciar, como efeito da alteridade, ao seu modo de funcionamento submetido ao princípio de prazer.

As limitações do trabalho pedagógico decorrem da própria complexidade da psique humana dos muitos obstáculos interiores ao processo de amadurecimento do conflito entre o desejo individual e exigências da vida em comunidade.

Logo, o ato educativo se refere à inscrição de marcas que operam a passagem de pura satisfação das pulsões para um universo simbólico onde a lei, representada pela palavra do Outro, inclui o sujeito que está a se constituir ao mundo. Nesta perspectiva, a entrada do sujeito na cultura exige uma articulação entre a renúncia



pulsional e o processo educativo. A escola opera uma ação civilizatória da vida em comunidade.

Lajonquière (2009), apoiado nestas ideias, reitera que educar é possibilitar uma filiação simbólica humanizante e implica na transformação das crianças em adultos.

O argumento do trabalho do autor tem em conta a vida escolar como a conquista de um lugar simbólico de existência que possibilita à criança falar em nome próprio, tomar posse do seu desejo, ou seja, tornar-se sujeito. A escola atualiza para a criança, na posição de aluno, esta filiação simbólica, as exigências da vida em comunidade, o pacto civilizatório.

Há formulações psicanalíticas que contribuem para pensar a inclusão para além da escola, e ajudam, porém, a pensar a inclusão escolar, tomando de empréstimo a relação mãe-bebê, bastante focalizada pela psicanálise.

Podemos dizer que a primeira inclusão que vivenciamos é a nossa filiação a uma família, momento em que os pais, depois de imaginarem como seria seu bebê, adotam o bebê real. A possibilidade de imaginar um bebê, que ainda não nasceu, é fundamental para a mãe poder recebê-lo. A antecipação materna ajuda a mãe a encontrar sentidos quando encontra com seu bebê recém-nascido, humanizando seus impulsos e supondo um sujeito naquele bebê que acaba de chegar ao mundo. Para o bebê se tornar sujeito, necessita de algo que o precede, se não há alguém que lhe diz o que dele se espera, ele não se tornará sujeito. (AULAGNIER, 1979, p. 97). O bebê imaginado pela mãe dará ao bebê da realidade as pistas para que ele possa ir se constituindo, já que é papel fundamental da mãe metabolizar e humanizar os impulsos do recém-nascido, dando-lhes um sentido (AULAGNIER, 1989).

A partir da experiência clínica e das pesquisas já realizadas, sabe-se que a entrada na escola pode promover nas crianças com entraves estruturais efeitos, inclusive terapêuticos, à medida que a escola também as humaniza. Com a inclusão no contexto escolar, elas podem deixar de ser doentes, deficientes, loucas, autistas ou TEA para ocuparem o lugar de crianças.

Com a entrada na escola, tornam-se crianças que aprendem. Ao supor que há um sujeito, a escola – tal como a mãe – faz uma aposta imaginária nas possibilidades de aprendizagem das crianças. Aposta imaginária como uma oportunidade de ver aquilo que não está lá. As mães podem enxergar, onde há apenas um pequeno organismo humano, um sujeito. No balbúcio do bebê supor uma conversa com seu filho e responder a esta conversa. A produção de um acúmulo de imagens do próprio

corpo do bebê e de autoimagens refletidas para ele por outros fazem parte da sua constituição como sujeito. A partir do que nos esclarece Lacan (1938/1998) na sua teoria sobre o estágio do espelho, podemos entender a constituição do eu como uma produção imaginária, como destacaremos mais adiante no texto.

A escola, ao apostar na possibilidade de aprendizados de crianças que historicamente eram desacreditadas, coloca ideais e mobiliza a criança a se inserir na escola como representante da cultura. A escola torna-se, portanto, um espaço potencialmente importante para a constituição deste sujeito.

Isso se mostra fundamental para crianças que enfrentam impasses na sua constituição como sujeito, principalmente para crianças autistas e psicóticas, uma vez que neste momento a entrada na escola como enredo social oferece um ordenamento simbólico. Essa reflexão está apoiada no campo da Educação Terapêutica (KUPFER, 2007), que tem como um de seus eixos a inclusão escolar, entendendo a escola “como lugar subjetivante das crianças que por algum motivo encontraram um obstáculo no processo de subjetivação” (KUPFER, 2007, pp. 68).

Tal perspectiva vai ao encontro do que Massechelein (2021) também delineou como uma das operações da escola: suspender o que já está dado seja pela família, seja pela medicina. A partir desta suspensão a criança é impulsionada no circuito do coletivo e social.

Para alguns filósofos (Masschelein, Simons e Larrosa), ao ingressarem na escola, as crianças são expostas ao mundo. Portanto, a criança torna-se estudante na relação com a abertura (essa *des-coberta*) do mundo (MASSCHELEIN, 2021, p. 33).

Masschelein e Simons (2021) sustentam que a escola funcionando como escola faz um duplo movimento de colocar uma criança em uma posição de ser capaz e ao mesmo tempo que faz uma apresentação e exposição do mundo. É no movimento de trazer para posição de capaz que transforma alguém em aluno, sendo que esse movimento exige uma aposta de que a criança pode aprender.

Para os dois campos, psicanálise e filosofia, a presença do outro na figura de adultos é fundamental no processo de educar, na transmissão como herança à nova geração daquilo que foi construído enquanto cultura.

A escola oferece um lugar social para as crianças, e são nessas investidas como tentativas de inserção nas relações sociais que opera a transformação de crianças em alunos. O modo como a criança circula no grupo social escola é

fundamental para sua definição. Algo é endereçado à criança que faz com que ela embarque na aventura da escolaridade.

A criança que chega à escola se torna um aluno, e esta passagem sabemos que não acontece automaticamente a partir da entrada da criança na escola, pois pode ser vivenciada com impasses. A esse respeito, uma questão se coloca: A escola não estaria operando como escola? Este estudo voltou suas reflexões justamente para as crianças que vivenciam tais impasses. Esta pesquisa discutiu sobre os processos de inclusão escolar, com o professor agenciando um discurso que situava a criança como aluno, no grupo em que ela se encontrava. Neste momento, o foco foi o aluno em seu grupo, entendendo-se a escola como este lugar de compartilhamento do mundo, de relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

#### 1.4. OS ALUNOS E SEUS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE

A psicanálise coloca na ação educativa, tanto familiar como escolar, a noção de sujeito como um ser de linguagem. Isto é, por sermos seres de linguagem nos constituímos em torno dela. Quando um adulto se dirige à criança supondo-a como já falante e desejante isto se estabelece em uma estrutura que lhe dá um lugar.

Para as crianças que encontram obstáculos no seu processo de constituição psíquica, Kupfer *et al.* (2017, p. 43), em sua extensa teorização sobre a Educação Terapêutica, argumenta: “O alvo do processo educativo, tanto familiar como escolar, pode ser o de levar a crianças ao dizer. Dizer não é o mesmo que falar: dizer é proferir uma palavra que carrega a verdade de um sujeito.”

Como já pontuamos, ainda que a recusa da linguagem – que observamos ser tão comum em crianças com entraves estruturais – seja uma forma de relação com a linguagem, estar na escola amplia as oportunidades para que a criança encontre um lugar de enunciação no campo das palavras ou na linguagem. Kupfer *et al.* (2010, p.290) descreveu com precisão uma das contribuições da psicanálise para o campo da educação:

(...) trata-se de supor a criança-sujeito como um só, e de ampliar o ato educativo de modo a incluir sua dimensão libidinal, constitutiva e implicada na construção do sujeito do desejo, ato que se dá ao mesmo tempo em que se dá o ato pedagógico.

Ao considerar a dimensão do sujeito, contestamos a compreensão do aluno como um indivíduo social abstrato, generalizado e objetificado. Queremos dizer de um sujeito em sua subjetividade e singularidade. Ao levar em conta a singularidade, procuramos trabalhar com o possível com cada sujeito. Isso é algo fundamental quando discutirmos sobre alunos que possuem diagnósticos que muitas vezes aprisionam a identidade dos sujeitos como autistas e psicóticos.

Incluir um psicótico ou autista não significa adaptá-lo e nem fazê-lo igual a um neurótico, desconsiderando a diferença. Faz-se necessário discriminar o que é possível de propiciar a cada sujeito, a sua inscrição em um discurso que dê origem ao desdobramento de sua singularidade na cultura. Crianças com entraves estruturais (funcionamento autista e psicótico) tornam-se alunos à sua maneira; logo, acolher e respeitar seu modo de ser aluno e estar na escola faz diferença no enlaçamento na ordem escolar.

Voltolini (2014, p. 138) alerta para uma diferença quando se trata da inclusão de um sujeito psicótico e os processos de inclusão de pessoas com deficiência. Há algo específico para aqueles que fazem investidas no laço social: “a inclusão do sujeito psicótico na pólis tem que ser não toda feita.” Haverá sempre uma falta, uma diferença entre o esperado pela escola e o alcançado pelo aluno.

Faz parte da escolarização se submeter à organização imposta pela escola como representante da cultura. A partir do que é esperado pela escola, é feita a organização do tempo, a organização para o trabalho, escolhe-se a maneira como os conflitos são resolvidos. Todos esses aspectos, entre outros, são trabalhados ao longo da escolaridade como expectativas de aprendizagens. As crianças aprendem, entre outras coisas, a resolver seus conflitos sem bater ou morder, aprendem a respeitar os turnos de fala, precisam esperar a hora da saída para ir embora para casa.

A questão para os alunos com entraves estruturais é colocada uma vez que aquilo que é reconhecido pela sociedade como importante para todos os alunos conquistarem para eles é improvável de ser reconhecido como algo a ser valorado, devido ao modo como se dá sua estruturação psíquica, o seu modo de estar no mundo. É como se as exigências da escola fossem mais exigentes para crianças “não neuróticas”. Veremos a seguir como estruturalmente isso se dá.

Para pensar a abertura, este trabalho primeiro percorrerá um caminho já conhecido pelos psicanalistas: o de entender o que pode fazer obstáculo, no caso, ao lugar de aluno para as crianças com entraves estruturais; em seguida, a partir do relato

dos professores, descreve-se e analisa o que pode promover abertura. Antes, faz-se necessário tecer algumas considerações relevantes sobre o estar fora das relações já estabelecidas pela sociedade em que vivemos, ou seja, se enlaçar nestas relações de modo peculiar, que pode ou não ser reconhecido pela escola. Descreveremos com mais detalhes.

### 1.5. POR QUE A ESTRUTURA SE TORNA DESAFIO

Neste item, de forma breve, tratou-se do maior desafio relatado por profissionais da educação, a respeito da inclusão de crianças que apresentam entraves estruturais na sua constituição psíquica, aproximando-se de um funcionamento autístico ou psicótico. O desafio, considerando cada criança com suas particularidades, é da ordem do compartilhar: regras, ideias, brincadeiras com os colegas. O desafio é que a criança com entraves estruturais possa participar do que é coletivo.

Para aprimorar a análise, seguiremos apresentando o processo de constituição do sujeito para entender o que pode conduzir a estes modos de funcionamento e, conseqüentemente, os efeitos que podem ser vivenciados na escola.

Neste ponto podemos recordar e avançar sobre a já citada função antecipatória materna, imaginando um sujeito no seu bebê e atribuindo significado aos seus impulsos, movimentos, choros e balbucios. Tanto para Freud (1914/2012) quanto para Lacan (1957/1998), o humano não nasce com um eu constituído, o sujeito não é inato; para se constituir, precisa de alguém que o precede, que antecipa um sujeito e lhe diz o que espera dele, depende da presença desejante do Outro. Posto isso, podemos afirmar que um sujeito se constitui a partir do laço com o outro e da linguagem.

Lacan chama a atenção para as imagens ideais com as quais o bebê aprende a identificar e a se identificar. O “eu” é produto e efeito da alienação, aquilo que vem do outro. Para o autor, tais imagens são investidas pela criança porque seus pais atribuem muita importância a elas. A primeira instauração do aparelho psíquico, descrita na teoria do estágio do espelho, mostra a importância do reconhecimento da imagem. Essa ideia foi retomada em praticamente todos os Seminários, não perdendo a importância em todo o ensino de Lacan.

Quando os pais afirmam com insistência que a imagem do espelho é a criança, a confirmação chega pela fala ou olhar de que aquela imagem é a dela. *“É você, meu*

*filho!*” Ao nomear o bebê, a mãe e o pai legitimam o lugar dado antes do nascimento, incluindo-o na família ao inscrever o filho em uma linhagem de desejos, no registro simbólico.

O conhecido esquema óptico usado por Lacan (1949/1998, p. 97) e descrito em “O estádio do espelho como formador da função do eu” explica:

Basta compreender o estádio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem – cuja predestinação para esse efeito de fase é suficientemente indicado pelo uso, na teoria, do antigo termo *imago*.

Tal experiência é o momento primordial que vai dar ao bebê o sentimento de unidade, permitir constituir o próprio corpo e a base de sua relação com os seus semelhantes. Por este motivo é pertinente localizarmos o que complexifica o estar com os outros, seus semelhantes na escola.

Quando o bebê olha para a mão, põe objetos na boca, a sua percepção é do seu corpo em pedaços, portanto anterior à unidade narcísica. A construção da identificação imaginária é fruto de uma ilusão de que somos uma unidade corporal e totalitária: *eu estou ali*. O reconhecimento da imagem ocorre de forma antecipatória, pois antecipa a conquista da unidade funcional do próprio corpo ainda sem ter conquistado no esquema da motricidade.

O espelho pode ser tomado como um jogo que é necessário para produzir o efeito de “ver a si mesmo”, mas isto só não basta para que o jogo continue. Faz-se necessário justamente o olhar do Outro para que a criança possa se identificar com a imagem. O olhar do Outro “da escolha de amor sobre a qual o sujeito pode operar, está ali em algum lugar e se regula na continuação do jogo espelho.” (LACAN, 1960-1961/2010, p. 434)

Diante do espelho, confrontando-se com a própria imagem, a criança se dirige para o adulto, que retorna com a imagem especular, encontrando aí o olhar daqueles que a amam:

O que se manipula no triunfo da assunção da imagem do corpo no espelho é o mais evanescente dos objetos, que só aparece à margem: a troca de olhares, manifesta à medida que a criança se volta para aquele que de algum modo a assiste, nem que seja apenas por assistir sua brincadeira. (LACAN, 1966/1998, p. 74)

Os adultos afirmam que a imagem do espelho é a criança, a confirmação chega pelo olhar ou pela fala de que aquela imagem é a dela. O olhar testemunha o

investimento libidinal no sentido da presença e remete ao Outro, encarnado pela mãe, que encaminha as demandas e articula o desejo.

Lacan (1964/2008, p. 75) é preciso ao afirmar que o estádio do espelho não é um fenômeno restrito ao campo visual, pois “até cego está sujeito a isso, por se saber objeto do olhar”. Ele mostra que a ligação não é com o enxergar e, sim com o olhar. Em 1964, essa ideia segue, configurada na ideia de um objeto de investimento e satisfação: “o olho e o olhar, esta é para nós a esquizo na qual se manifesta a pulsão ao nível do campo escópico.” (LACAN, 1964/2008, p. 76). A visão se torna olhar, objeto pulsional, fazendo que aconteça a instalação do circuito pulsional tão fundamental para a constituição do psiquismo. A satisfação da pulsão se dá pela realização de um trajeto em forma de circuito que vem se fechar no seu ponto de partida.

No Seminário 8, Lacan (1960-61/2010) relê o estádio do espelho a partir de uma perspectiva simbólica. O investimento da criança também ocorre por outras imagens ideais que derivam de como o Outro parental vê a criança: “*um filho modelo*”, “*um excelente aluno*”, “*uma boa menina*”, “*parecido com o pai*”. As reações dos pais a estas imagens as tornam cheias de interesse ou valor libidinal para as crianças. De um lado alguém diz “*Tu és*” e do outro “*Eu sou*”.

Neste Seminário, Lacan, procura diferenciar duas instâncias também já elaboradas anteriormente por Freud: *ideal de eu* e *eu ideal*. As imagens visuais conferem com a compreensão freudiana do *eu ideal* e as imagens figurativas, isto é, linguisticamente estruturadas, ao *ideal de eu*:

Pode se distinguir o ideal do eu e o eu ideal. O primeiro é uma introjeção simbólica, ao passo que o segundo é a fonte imaginária. A satisfação narcísica que se desenvolve na relação com o eu ideal depende da possibilidade de referência a este termo simbólico primordial que pode ser monoformal, monosseântico, *ein einziger Zug*” (LACAN, 1960-1961/2010, p. 435)

*Einzigiger Zug* é o termo proposto por Freud para designar a identificação ao traço único, autorizado pelo Outro, da pessoa amada ou odiada. Está ali em algum lugar e regula a continuidade do jogo do espelho.

O ideal de eu é a posição onde o sujeito se vê como amável. O eu se espelha nesse eu ideal para ser amado e tenta se moldar de acordo com o eu ideal. Coloca em evidência a ideia de que a imagem visual é articulada ao efeito da linguagem. Neste sentido, toda a passagem do eu especular para o ideal de eu é dada pela

intermediação cultural. Em função disso, o sujeito procura se adequar aos significantes determinados pelo Outro pela via da identificação simbólica.

Passamos brevemente por momentos estruturais do desenvolvimento libidinal que determinam a natureza do enlaçamento do sujeito com o outro. A não instauração da relação especular ou o não compromisso simbolizante da neurose produzem efeitos de entraves na constituição psíquica das crianças que podem desdobrar em um quadro de autismo ou psicose.

Procuramos dar uma narrativa sobre como um sujeito se constitui, mas vale ressaltar que cada criança deve ser tomada na sua singularidade, não sendo possível olhar para seu processo de constituição buscando algo da ordem de uma etapa esperada, cumprida ou não. Há uma articulação entre os registros – imaginário, simbólico e real – apesar da ênfase dada no imaginário ao descrever a partir da perspectiva do estádio do espelho.

Lançou-se mão de tais experiências com o intuito de nos dar instrumentos para identificar o que faz obstáculo à constituição do sujeito e, conseqüentemente, à inclusão escolar, para, então, descrever o que é possível oferecer como suporte para os processos de escolarização e de a criança com estraves estruturais tornar-se aluno.

Observa-se que percalços no início da constituição psíquica, como na instauração especular, podem levar à instauração do autismo. Algo se passa no que seria um encontro do bebê com o agente materno que provoca um desencontro nesse tempo-espço dos cuidados primordiais. Pode ser pelas diferenças de modos de ser de cada bebê, como reagem aos cuidados, como se mostram ao outro, ou algum acontecimento marcante na vida familiar com significativa repercussão, ou mesmo a disponibilidade dos adultos para bebês que podem exigir mais.

Por diferentes motivos, podem acontecer obstáculos no processo de constituição psíquica em bebês para quem o dizer primordial não produziu efeitos de endereçamento. E como são também agentes de endereçamento, logo, não se sabe se é mais o endereçamento de um dizer que faltou, ou se, antes, o endereçamento não pode ser recebido pela criança.

O endereçamento não é só o que se transmite no campo da palavra, mas também do olhar. A clínica dos bebês mostrou que aqueles que se organizam como autistas também não são atraídos pela admiração que seus pais demonstram ao olhá-



los. A visão não se torna olhar, objeto pulsional, fazendo que não aconteça a instalação do circuito pulsional.

Outro entrave pode acontecer: caso a criança fique capturada no plano imaginário, permanece na relação dual imaginária com a mãe. O espelho assume uma função de captura da imagem, não articulando com o simbólico:

É a imagem que não se inscreve em nenhuma dialética triangular, mas cuja função e modelo, de alienação especular, dá ainda assim ao sujeito um ponto de enganchamento, e lhe permite apreender-se no plano imaginário. (LACAN, 1955-1956/1985, p. 239)

No caso de uma apreensão no plano imaginário sem articulação com o simbólico, nos referimos ao fracasso da criança ao assimilar o significante primordial que estruturaria seu universo simbólico. Diz-se de um significante primordial, pois vem a ocupar um lugar decisivo. É necessário que um significante venha a ocupar esse lugar de substituição do significante do desejo da mãe, para que a lógica simbólica se organize e, assim, organize a realidade psíquica do sujeito. Temos neste ponto um dos tempos da constituição do sujeito: terceiro tempo do Complexo de Édipo<sup>10</sup>. Lacan (1969) nomeia essa operação simbólica inaugural como a metáfora do Nome-do-Pai. Este significante (Nome-do-Pai) faz com que o sujeito possa através da linguagem mediar o desejo do Outro materno. Trata-se de a criança apropriar-se de que ela não é o único e exclusivo objeto do desejo do Outro. Ela não é tudo para este Outro que a mãe representa (FARIA, 2020, p. 29).

Sem este significante primordial (Nome-do-Pai), o processo metafórico que permite acesso ao simbólico não emergiria, nesse caso, configurando-se, então, uma organização psicótica, sem necessidade e espaço de identificação com o outro. Lacan (1957-1958/1998, p. 582) usa o conceito de foraclusão<sup>11</sup> para evidenciar a abolição do significante Nome-do-Pai: “(...) na foraclusão do Nome-do-Pai no lugar do Outro, e no fracasso da metáfora paterna, que apontamos a falha que confere à psicose sua condição essencial, com a estrutura que a separa da neurose.”

Nesse ponto, vale enfatizar que Lacan anuncia o conceito de foraclusão do Nome-do-Pai como uma hipótese metapsicológica estruturalmente operatória. O autor não confere ao conceito um valor de habilidade ou desempenho.

---

<sup>10</sup> Leitura lacaniana do Complexo de Édipo.

<sup>11</sup> Conceito desenvolvido por Lacan desde o Seminário 3 - As Psicoses (Lacan, 1955/1956), formalizado no Seminário 5 - As Formações do Inconsciente, (Lacan 1957/1958) e nomeado como o mecanismo que estaria na origem da estrutura psicótica, no texto De uma Questão Preliminar a Todo Tratamento Possível da Psicose (Lacan, 1958/1998).

Quando se trata de crianças, com um aparelho psíquico em constituição, também é importante considerar a singularidade de cada uma. Desse modo, qualquer classificação empregada à infância precisa levar em conta o caráter transitório de suas estruturações psíquicas de sujeitos situados nessa época da vida, e essa indefinição se dá até mesmo pela condição de ainda estarem se constituindo. Observe-se que não se está falando aqui de tempos evolutivos, mas de determinadas operações de estruturação psíquica. Na perspectiva lacaniana, estas operações implicam transposições que operam de modo descontínuo (Gueller 2020; Bernadino 2004; Sigal, 2002).

#### 1.6. A ENTRADA NA ESCOLA DE CRIANÇAS COM ENTRAVES ESTRUTURAIIS

Agora é possível relançar a pergunta do que torna a escola tão desafiadora para as crianças que se organizam psiquicamente deste modo e avançar no entendimento do que pode tornar possível.

Como já foi dito, pode-se identificar de comum o desafio de compartilhar com os outros. O desafio se coloca para aquele que tem questões com a alteridade por não reconhecer o outro como o semelhante do espelho, e para o Outro tecido pela linguagem, ou seja, o *grande Outro*, que, sob alguns aspectos, circunscreve o campo da ordem simbólica enquanto tal.

A criança que chega à escola se torna um aluno. Esta passagem, é sabido, não acontece automaticamente a partir da entrada da criança na escola, principalmente para aquelas com entraves estruturais, uma vez que, neste momento, a entrada na escola como enredo social oferece um ordenamento simbólico.

Antonio Quinet (2006, p. 47), investigando as formas que os psicóticos buscam os laços sociais, aponta que “Foraclusão e inclusão são dois termos díspares: o primeiro diz respeito ao sujeito em sua história e sua singularidade, o outro se refere ao indivíduo na sociedade.” O autor faz referência ao termo foraclusão – usado por Lacan (1955-1956) na sua teorização sobre as psicoses para caracterizar o funcionamento psicótico. É o mecanismo que faz com que o sujeito corte os laços com as exigências da civilização, recusando a lei simbólica e pacto civilizatório.

As relações simbólicas são aquelas que ocorrem com o Outro, como a linguagem, conhecimento, lei, carreira, autoridade, moral, os ideais ou com objetos

designados pelo Outro, como notas, boletim, diploma, sucesso – elementos em geral associados à angústia da neurose.

A escola como ordem simbólica representa o ordenamento do mundo, que contempla a *lei* à quais os sujeitos estão submetidos, à qual se dirigem as demandas e à qual está articulado o desejo.

Kupfer *et al.* (2017) indica que a criança se empenha, por necessidade e por amor, para entrar nesta ordem simbólica oferecida pela escola. E para garantir certa abertura para quem se organiza fora desta ordem, a escola deveria se empenhar em oferecer possíveis flexibilizações que a ordem simbólica pode ter. A visão dos autores deste princípio norteador da inclusão escolar é importante, porque desloca os problemas escolares das características pessoais das crianças, implicando os dois lados no processo de inclusão escolar: a escola e a criança.

Para ilustrarmos os efeitos do funcionamento de crianças que apresentam entraves estruturais que podem ser vistos na sala de aula, a seguir serão descritas algumas situações encontradas na literatura, nas observações da pesquisadora ou em relatos de professores e comum aos processos de escolarização das crianças abordadas nesta pesquisa.

Frequentemente há relatos de crianças que pedem por uma presença constante e muito próxima dos adultos da escola em diferentes situações na escola. Para desenvolver uma proposta de atividade, há um pedido – é uma demanda por uma experiência dual (eu e outro) – uma relação dual. O aluno convoca o professor a assumir um lugar de um outro onipresente, esperando a confirmação de sua existência a partir do olhar ou palavra do outro.

Tal qual encontramos no espelho, melhor dizendo ao modo como a criança se posiciona diante da mãe, tomando o outro a partir de uma relação especular. Acompanha-se, então, a relação permanecer no plano imaginário, ideal e ilimitado. Os professores dizem vivenciar uma escolha a ser feita: ou se está com este aluno ou com o grupo.

Muitos professores não se paralisam neste impasse, entendendo que pode ser necessária uma passagem da figura do professor para a ligação com outras crianças do grupo, manejando um deslocamento de posição. A passagem da demanda do aluno, em formar uma dupla com o professor, para as propostas coletivas e parcerias com outros alunos do seu grupo, exige investimento do professor e intervenções sistemáticas do professor para que o deslizamento aconteça. Este é um ponto

importante na pesquisa. Muito nos interessa descrever o que o professor agencia para este deslizamento. Apesar de ser uma situação angustiante, os professores encontram caminhos para não ocupar este lugar de outro absoluto e onipotente.

Observamos outras situações em que, para participar de uma proposta de atividade, o desenvolvimento da atividade acontece aos poucos comparado ao tempo e modo dos alunos neuróticos do mesmo grupo. A execução da proposta feita ao grupo é em um tempo diferente do estimado, justamente porque se leva em consideração a maioria do grupo formado por alunos neuróticos, exigindo uma flexibilização no tempo e, em alguma medida, ajustes nas propostas por parte do professor que planeja este tempo e propostas.

Se um dos grandes desafios do trabalho de inclusão escolar é fazer com que os alunos façam parte de um coletivo e de suas produções, parece necessário destacar a posição do professor que favorece o laço transferencial entre professor e aluno. Esse desafio é colocado no sentido de planejar endereçando propostas pedagógicas adequadas e, além disso, enlaçar alunos que se autoexcluem das propostas coletivas. Isso posto, qual o manejo do professor é realizado para possibilitar as condições de pertencimento a um grupo?

Neste momento, o foco das reflexões se voltou para os alunos descrevendo os possíveis efeitos que a estrutura psíquica pode produzir de fechamento nos encontros que a escola oferece. O próximo passo é recuperar a atenção para os professores, focando em como os professores enlaçam seus alunos, compreendem o caminho das aprendizagens que o aluno está percorrendo e incentivando-os a avançar nos seus conhecimentos. Essa é uma das contribuições que o trabalho pretende trazer para a literatura.

## 2. ARTICULAÇÃO DO SINGULAR E COLETIVO

Abordou-se no primeiro capítulo a articulação necessária entre o singular e coletivo como uma exigência da escola. Com intuito de aprofundar a pesquisa sobre o laço entre professor e aluno serão apresentados alguns estudos que discutem sobre a transferência no campo educativo. O trabalho com alunos com entraves estruturais em um grupo no contexto escolar pede, em um primeiro momento do encontro entre professor e aluno, uma proximidade, um modo de aproximação que promova contato do aluno com o que lhe é ofertado, que possibilite o encontro. Frente ao pode ser lido pelos adultos (familiares ou educadores) como um retraimento ou desinteresse por parte dos alunos, o modo de aproximação do professor fará diferença para que professor e aluno possam se conectar.

O capítulo faz referência ao conceito de transferência articulado com os mecanismos de identificação apontados no final do capítulo anterior, e, conforme acompanhamos o desenvolvimento da teoria, novos elementos serão acrescentados. Na perspectiva psicanalítica para os processos de aprendizagens, é essencial o que se pode produzir quando, por efeito da transferência, o aluno se identifica com o professor.

Em seguida, a discussão segue sobre o mecanismo de identificação presente no grupo/classe. Uma vez que um tema presente ao longo deste trabalho é o professor como coordenador de um grupo de alunos, a maneira como realiza a gestão do seu grupo também é essencial para que o laço aconteça e para impulsionar o aluno com entraves estruturais no circuito do coletivo, como verificaremos nas entrevistas.

### 2.1. O LAÇO PROFESSOR-ALUNO: UMA LEITURA PSICANALÍTICA

A proposta de uma análise da relação educativa, fundamentada pela psicanálise, exige uma pesquisa sobre a presença do elemento transferencial no campo entre professor/aluno. O conceito de transferência, desde sua criação por Freud<sup>12</sup>, aponta para o que faz laço entre o analista e o analisando, e ocupa um lugar primordial na condução da análise. Esse é um conceito central na clínica com referencial psicanalítico, ao mesmo tempo que se reconhece a transferência como um

---

<sup>12</sup> As primeiras referências ao termo transferência na obra de Freud, ocorreram em *A Interpretação dos Sonhos* (1900/1996)

elemento inerente às relações humanas. Tal reconhecimento fez o conceito se expandir de modo explícito ou implícito em diferentes campos, inclusive no da educação. É o próprio Freud quem assegura que o laço transferencial entre professor e aluno é um traço da ação educativa, que implica o professor representar um lugar para seu aluno.

Neste capítulo desenvolveremos certas considerações mais gerais sobre a transferência articuladas aos seus desdobramentos no campo educativo. O que começou com Freud seguiu com vários psicanalistas que atuam no campo da intersecção entre psicanálise e educação. Bastos, Monteiro, Voltolini, entre outros, têm se debruçado em circunscrever a temática da transferência sendo um operador conceitual chave para a compreensão do campo professor-aluno.

A presença do elemento transferencial pode auxiliar a compreensão da posição subjetiva do professor no seu encontro com seu aluno com entraves estruturais. Bastos (2020), em seus importantes estudos sobre a construção da ideia de um professor bem posicionado para o trabalho com práticas inclusivas, identifica que o professor, quando bem posicionado na experiência com seu aluno, de alguma maneira constata a presença do elemento transferencial, intrínseco ao lugar que ocupa diante dele.

Neste ponto do texto, deve-se considerar que a transferência, como todo fenômeno que envolve uma ampla expansão e difusão, é muitas vezes banalizada, o que a faz perder sentido. Com o compromisso de presumir o distanciamento da posição do analista e o lugar do educador, Filloux (2002) alerta para o uso dos conceitos psicanalíticos de modo descontextualizado, fora do campo da psicanálise. Sugere pensar em fenômenos transferenciais, para o que Freud concebe como os constitutivos dos vínculos objetais, dos vínculos com o outro, como se observa nas escolas; e não o conceito de transferência se referindo ao instrumento específico do trabalho analítico. Chama a atenção que, para Freud, pode-se reconhecer a importância da transferência na relação pedagógica, mas nada se pode fazer com ela, pois não há como controlar ou manejar o efeito do inconsciente no espaço escolar.

Para avançarmos na questão sobre posição do professor e sua presença nos processos de escolarização de crianças com entraves estruturais, vamos seguir as pistas deixadas por Freud sobre este vínculo específico.

A maneira como o aluno toma a presença do professor está presente no seu texto “Sobre a psicologia escolar”, de 1914,<sup>13</sup> no qual afirma que, para os alunos, o caminho do saber passa pela figura do professor. Nesse momento, Freud se interessa mais pelos processos afetivos do que intelectuais do encontro entre professor e aluno. Acredita em algo específico no modo de os alunos se relacionarem com seus professores.

Freud (1914/2012) introduz a ideia de que há um vínculo entre professor e aluno, no qual se transferia expectativas ligadas ao pai para o professor, uma “herança emocional”. Os professores seriam figuras substitutivas dos primeiros objetos de seus sentimentos. Mais uma vez, o autor utilizou o conceito de transferência, aplicado em um primeiro momento à relação médico-paciente, que depois passa a designar não mais o encontro entre essas duas figuras, e sim um vínculo específico em relação ao inconsciente no encontro entre duas pessoas. Trata-se de uma pista significativa, deixada por Freud, sobre a importância das relações afetivas entre professores e alunos e as manifestações do inconsciente no cotidiano escolar.

No campo professor-aluno, não se pode evitar o inconsciente e, portanto, a transferência. Ao enunciar a existência do inconsciente na cena educativa vamos além dos aspectos pedagógicos para entender a variabilidade e imprevisibilidade humana presente na sala de aula. Com o inconsciente em cena impõe-se um impossível à educação, não há abordagem metodológica ou método que possa controlar seus efeitos.

Nesta direção, Monteiro (2000, p. 91), apoiada no conceito de transferência freudiano, sintetiza sobre a transferência na cena educativa:

[...] sabemos que o aluno está motivado, no encontro com o professor, pela angústia de castração, que faz reeditar nesta situação edípica, idealizando o professor como detentor do falo (aquilo que lhe falta), como sujeito do suposto saber e tudo poder. O professor, por sua vez, atualiza na relação com o aluno suas questões narcísicas, tomando o aluno também como representante do falo. O resultado destas duas demandas que idealizam o encobrimento da falta é que podemos chamar de uma paixão transferencial que vem, como efeito, impedir a paixão pelo conhecimento. Para que ambos não sejam presas da ilusão de recuperar uma completude já vivida, o registro da castração deve permanecer. O professor deve reconhecer que não sabe sobre o universo interior do aluno. Podemos verificar que a experiência do complexo de Édipo se repete porque começa com uma ilusão de completude e termina em dois sujeitos que permanecem desejando.

---

<sup>13</sup> FREUD, S. Sobre a psicologia do colegial. In: **Totem e tabu, contribuições à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. Tradução: Paulo Cesar de Sousa. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

Dizer que o professor toma o aluno como representante do falo<sup>14</sup> significa colocá-lo no lugar de eu ideal, ou seja, investir para que o aluno realize o ideal que ele mesmo, professor, não pôde realizar. Nesta situação, o professor, por via de demandas idealizadas, endereça ao aluno um pedido a ser respondido na ordem do ideal e da perfeição, o que é um ponto importante para refletirmos sobre a posição do professor no encontro com seu aluno.

Partindo do pressuposto de que há peculiaridades nos modos como alunos com entraves estruturais estabelecem a transferência, o que podemos compreender sobre o lugar que o professor sustenta para os alunos com obstáculos na sua constituição psíquica?

Para os alunos com entraves estruturais em um funcionamento autista, segundo Kupfer e Castro (2020), a natureza da transferência seria outra, pois estão “aquém” da experiência edípica. As autoras recorrem à noção freudiana de “outro assegurador” (FREUD, 1895 apud KUPFER; CASTRO, 2020). O que se transferiria para o professor não seriam as experiências vividas com seus pais no tempo do Édipo, e sim anteriormente. O aluno “poderá localizar nela (professora) justamente o ‘outro assegurador’, em quem pode confiar, e que ele localizará como alguém sobre quem se apoiar para ver garantido, por exemplo, seu desejo de ordem” (KUPFER; CASTRO, 2020, p. 45). Em uma situação em que o professor esteja bem posicionado, no sentido de acolher e apostar em seu aluno, este pode voltar a encontrar no professor esta figura de outro assegurador da qual guardará algumas lembranças.

Como mencionamos no capítulo anterior, alguns alunos com entraves estruturais podem demandar por uma experiência dual (eu e outro), convocando o professor a assumir um lugar tal qual encontramos no espelho, com a criança se posicionando diante da mãe e tomando o outro a partir de uma relação especular, permanecendo no plano imaginário, ilimitado e ideal. Esse é o tempo de demanda especular relacionado ao primeiro tempo do Édipo, ou seja, em que o *eu* necessita do olhar do outro para alimentá-lo narcisicamente. Ao se referir à clínica das psicoses, Hermann (2010, p. 159) aponta:

O analista ou acompanhante terapêutico, na transferência, ocupa esse lugar de um outro absoluto e onipresente, ao qual é endereçada uma palavra erotizada, uma expectativa de confirmação de sua existência desde o olhar absoluto do outro.

---

<sup>14</sup> Falo enquanto um elemento que circula culturalmente, não se aprisiona a este ou aquele objeto, não é da posse de alguém.



O modo como o professor responde ao laço transferencial é fundamental. A hipótese do presente trabalho é a de que existe uma implicação subjetiva na posição do professor em convocar o seu aluno para as produções coletivas, produzindo efeitos no processo de escolarização. Para Bastos (2020), o professor bem-posicionado está precavido de que no encontro com seus alunos estará presente o elemento transferencial e, deste modo, pode acolher o lugar transferencial que lhe é atribuído sem se identificar com tal lugar e, assim, responder de um outro lugar.

Freud nos deu uma indicação fundamental sobre a importância das relações afetivas entre professores e alunos, apesar de não desenvolver maiores considerações sobre a posição e a função do professor nos processos de aprendizagens. O professor é para o aluno aquele que sabe como ensiná-lo.

Na releitura feita por Lacan, o conceito de transferência é abordado enquanto estrutura de linguagem e deixa de lado o ponto de vista fenomenológico de suas manifestações. O princípio constitutivo da transferência para o autor é o analista sendo colocado pelo analisando em uma posição de Sujeito do Suposto Saber (LACAN, 1964/2008).

Na proposta lacaniana, observamos na prática clínica o inconsciente se manifestar no discurso do paciente como uma resposta à demanda do analista. Nesse sentido, coloca o paciente em uma condição de abertura que o torna preparado para a transferência, pois o sujeito inconsciente supõe que o saber do inconsciente já está todo produzido no lugar do analista, o Sujeito do Suposto Saber. Tal processo faz com que uma pessoa, no caso a figura do analista, funcione a partir de uma suposição que se tem dela. É o que também verificamos estar em jogo quando na presença de seu professor a criança se posiciona. Ao supor o saber na figura do professor, estabelece o dispositivo da função educativa.

Soler (2016, p. 35), ao discutir sobre a transferência entre analista e analisando, afirma que ela

(...) é um laço que passa por um endereço de fala. Endereço ambíguo, já disse feito de uma demanda que, ao mesmo tempo, supõe e significa a questão do desejo. É evidentemente a partir dela, dessa questão do desejo, que a referência ao saber se introduz. (...) Pode-se, portanto dizer, que a relação de transferência analisante/analista está estruturada como uma relação pergunta/resposta.

Seria a estrutura da fala que faz com que se possa distinguir a transferência, como teorizou Lacan, de uma simples reiteração das demandas infantis, e aparecer outro componente da fala, que é o desejo. A autora assinala um passo importante

para o conceito de transferência dado por Lacan: a transferência requer ser situada como o desejo do paciente no seu encontro com o desejo do analista como desejo do Outro (LACAN, 1955-1956/1985, p. 240).

Com o compromisso de presumir a diferença da posição do analista com a do professor, podemos nos questionar sobre como se daria na estrutura do laço professor/aluno. Assim como o sujeito no início de sua análise supõe o analista saber sobre aquilo que lhe falta e a questão do desejo, o sujeito enquanto aluno supõe o professor saber sobre seu desejo. O professor é um outro a quem o aluno supõe o saber, por exemplo, sobre o lugar que ele (aluno) ocupa no mundo, o saber sobre como se tornar adulto, o saber sobre os desejos da família que o colocaram na escola (MONTEIRO, 2000).

Isso se dá à medida que o professor representa uma determinada posição à qual são endereçados os interesses de seus alunos. Ele ocupa um lugar de saber, lugar que para a psicanálise transcende a prática pedagógica. A operação tornar-se professor é acompanhada de uma operação subjetiva, na medida que o implica em assumir uma posição particular de quem se oferece para representar uma função. Para tanto, o professor deve sustentar essa posição de representante do saber em que é colocado, de modo a fazer semblante de quem possui o saber sobre o que lhe é endereçado pelos seus alunos.

Mesmo sem saber sobre o desejo de saber de seu aluno, como se pode observar nos exemplos citados, não há como saber sobre o lugar que seu aluno ocupa no mundo, uma vez que "(...) o desejo se organiza em um paradoxo: o desejo de saber é da ordem de um não sabido. Por sua vez não é possível, nem mesmo lhe cabe conhecer a maneira como se realiza o desejo de seu aluno". (MONTEIRO, 2000, p. 27).

Sabe-se que o analista pode ocupar o lugar do suposto saber, mas não ser. Problemas surgirão se o analista concordar em assumir esse papel do sujeito suposto saber e acreditar que ele realmente sabe aquilo que nunca poderá ter sabido antes, somente ser construído em análise. Há uma distância entre ser o Sujeito do Suposto Saber e parecer que será retomada, no texto, mais adiante.

O professor também não deve permitir a confusão entre ser e parecer; para isso, exige-se um certo distanciamento para evitar a identificação com o lugar de ser o saber e, conseqüentemente, um reconhecimento da sua condição enquanto um professor bem posicionado. Bastos (2020, p. 54) conclui: "Neste sentido o professor

implicado é aquele que pode reconhecer e dar testemunho de sua condição de sujeito dividido em sua transmissão docente, uma vez que suporta não saber tudo sobre seu aluno, posto que não sabe tudo sobre si mesmo.”

Há uma diferença importante a ser considerada. Quando o professor rompe com sua condição de suposto saber, no que diz respeito a impor seu desejo ao seu aluno-sujeito e a saber por ele sobre seus interesses – se o professor sabe tudo não resta desejo ao aluno –, esse rompimento é diferente de renunciar ao que é próprio da sua prática docente, isto é, a transmissão das informações da cultura. Nesta perspectiva o professor responde da posição

daquele que conhece e que toma o conhecimento não como uma verdade, mas como uma convicção culturalmente aceita e socialmente compartilhada, o professor ocupa um lugar de mediador do objeto do conhecimento, o qual marca a entrada de um terceiro na relação professor-aluno (ALMEIDA, 2002, p. 2).

Os professores têm, sem dúvida, uma influência direta sobre seus alunos. Esta ação pode, aliás, exercer-se sem que o professor perceba. Voltolini retorna a Freud, quando afirma que o aluno é capaz de imaginar na figura do professor algo que talvez não exista, concluindo que “(...) se pode aprender algo de alguém que não porta aquilo que aprendemos dele, mas que curiosamente, mesmo assim, não poderíamos ter aprendido sem o suporte da relação (transferencial) com ele” (VOLTOLINI, 2007, p. 210). Sendo assim, não podemos nos furtar da importância nos processos de aprendizagens dos laços que se estabelecem entre professor e aluno, até mesmo em relação ao conhecimento adquirido que expressamos ao outro.

Foi assegurado este alerta e delimitada a temática da transferência no sentido de refletir sobre o laço professor-aluno. A ideia de que o encontro entre professor e aluno, entre dois sujeitos que não estão na mesma posição, coloca o professor para sustentar um lugar diante de cada um dos seus alunos colabora para pensarmos sobre as possibilidades de reposicionamentos.

Até o momento destacou-se o laço transferencial entre professor e aluno. Foi possível ver que o aluno imputa ao seu professor certas posições correlativas àquelas nas quais se encontram as figuras primordiais para ele desde o início de sua vida. Sendo assim, é preciso que apareça um traço pelo qual a pessoa do professor seja identificada com uma pessoa do passado. Estar na escola pode fazer uma transformação desses laços, justamente porque o professor pode responder de outra maneira ao aluno, diferente da família. Essa mudança de resposta se efetiva na

medida que o professor reconhece na criança um aluno-sujeito que pode aprender, brincar, interagir com os colegas do grupo, enfim, vivenciar as experiências do contexto escolar.

Não se passa pela experiência escolar sem conviver com o outro, e por isso faz-se necessário refletir sobre as condições de pertencimento ao grupo de aluno. Na sequência, será explorada a natureza do suporte que o professor, por efeito da transferência, pode oferecer ao aluno para o enlace nas produções do grupo, atividades, participação em brincadeiras e discussões do grupo de alunos. Pretende-se avançar na medida em que o professor não assume o lugar de outro absoluto e onipresente na cena educativa e nem deixa de investir e apostar nas aprendizagens do aluno.

## 2.2. O GRUPO: QUAIS LAÇOS POSSÍVEIS

Nesta etapa do trabalho, dentre outras obras, escolhemos “Psicologia das Massas e Análise do Eu”, de Sigmund Freud (1921/2011)]. Neste texto o autor analisa a constituição das manifestações psíquicas, culturais e sociais e, ao teorizar sobre a constituição da cultura e da sociedade, reforça sua afirmação de outros textos (1913/2012; 1930/2010):<sup>15</sup> o social e o singular se entrelaçam.

Na obra em questão, Freud escreve sobre um laço social específico que pode nos ajudar a pensar sobre as condições para estabelecer o enlace de alunos em situação de inclusão e o entrelaçamento possível para a formação de um grupo.

Apesar de se ocupar em investigar o que liga os corpos, Freud não fez uso do termo laço social. Em determinado trecho da obra citada, chega a registrar a expressão “laço de sentimentos” para referir-se às ligações libidinais que constituem “a essência da alma coletiva” (1921/2011, p. 45). A questão sobre o que faz laço suscita a seguinte resposta de Freud: libido<sup>16</sup> e identificação.

---

<sup>15</sup> Outros textos freudianos: “Totem e Tabu” (1913/2012) e Mal-estar na civilização (1930/2011).

<sup>16</sup> Na investigação psicanalítica, o conceito de “libido” é usado para designar a energia dos instintos relacionados ao que engloba a palavra “amor” no seu sentido mais amplo. Estes instintos amorosos são chamados por Freud de instintos sexuais. O autor propõe que o próprio corpo é sempre o primeiro objeto de investimento libidinal (autoerotismo e narcisismo) e se interroga sobre como a libido pode investir em outros objetos que não este original (próprio corpo). No trabalho não iremos aprofundar este conceito, e sim o da identificação para encontrar pistas para a pesquisa.

Em “Psicologia das Massas e Análise do Eu”, Freud recorre a duas instituições, a Igreja e o Exército, para pensar sobre quais são as condições de coesão por meio desses coletivos e qual é sua estrutura de coesão. Ele explica essa coesão de uma “estrutura libidinal da multidão”, na qual o indivíduo se liga a um líder por laços libidinais; e aos demais membros do grupo, por outro laço. Ou seja, para cada membro do grupo, ocorrem ligações afetivas nessas duas direções e ao mesmo tempo. Esse grupo coloca um mesmo objeto (líder) no lugar de seu ideal de eu. Como consequência, uns se identificam com os outros em seu eu. São duas ordens de relação: uma horizontal, entre membros da massa; e outra vertical, com o líder.

Na escola, podemos dizer que as identificações horizontais, estabelecidas entre os membros do grupo formado por crianças de uma turma/ano, são estudadas, com frequência, por quem trabalha com a temática da inclusão escolar, em trabalhos que enfatizam os efeitos subjetivos dos processos de escolarização para alunos que apresentam particularidades para estabelecer o laço social. Entende-se o laço social entre pares como um elemento de organização subjetiva para alunos que apresentam entraves estruturais. Assim como a chamada função do semelhante – o que uma criança pode fazer pela outra – é frequentemente apontada como uma função importante no trabalho de inclusão escolar<sup>17</sup>.

Mesmo considerando a importância dos pares nas situações de aprendizagens, ponto fundamental nos processos de inclusão escolar, o que foi pesquisado neste estudo foi a possibilidade de identificação vertical de crianças que enfrentam obstáculos nos processos de identificação com seus professores e não a direção horizontal entre os membros do grupo. O que se analisou foi a posição do professor como coordenador de um grupo de alunos que os convoca a compartilhar a mesma realidade.

Nas palavras de Freud (1921/2011, p. 65),

(...) primeiro, a identificação é a mais primordial forma de ligação afetiva a um objeto; segundo, por via regressiva ela se torna o substituto para uma ligação objetual libidinoso, como que através da introjeção do objeto Eu; terceiro, ela pode surgir a qualquer nova percepção de algo em comum com uma pessoa que não é objeto dos instintos sexuais. Quanto mais significativo esse algo em comum, mais bem-sucedida deverá ser essa identificação parcial, correspondendo assim ao início de uma nova ligação.

---

<sup>23</sup> Ver as produções: “Laço Social e Educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com outro no contexto escolar”, de Mônica Rahme; e “A função do semelhante na escola inclusiva”, de Leda F. Bernardino. In: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. **Práticas Inclusivas II: desafios para a aprendizagens do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2020.

A primeira identificação opera por meio de um traço (*einzigster zug*) e corresponde à figura do pai no lugar de *ideal de eu*. Esse investimento na figura parental como objeto idealizado pode ser substituído por uma identificação parcial, que preserva esse traço, e está apta a colocar em funcionamento a identificação com o líder. Quando o menino toma seu pai como seu ideal, para Freud, se dá a “pré-história” do complexo de Édipo como lei de simbolização. O que permite operar esta costura entre as duas ordens (horizontal e vertical) de ligação é o laço filogenético entre o pai da horda primitiva, reconstituído em “Totem e tabu” (1913/2012), o líder ocupando o lugar de *ideal de eu*.

Porge (2009, p. 180), fundamentado em Freud, sintetiza: “O pai da horda primitiva é o elo faltante, no sentido do inconsciente, necessário supor para manter juntas as duas ordens de relações com o líder e dos indivíduos entre si”. A narrativa mítica de Freud em “Totem e tabu” (1913/2012) explica o fundamento da civilização pelo parricídio, em que os irmãos se organizam em uma horda fraterna, como a condição primária dos laços. Lacan (1964), como veremos mais adiante, coloca em questão a atribuição freudiana ao pai da horda, investigando sobre a validade desta conclusão, quando teoriza sobre as especificidades do laço analítico. Esse ponto será retomado devido a sua relevância para as questões do laço colocadas pela pesquisa.

A experiência de um sujeito vir a ocupar o lugar de *ideal de eu* de um outro sujeito demonstra uma função a ser exercida: autorizar o desejo. Quem está neste lugar do ideal do eu é aquele que pode provocar admiração, amor e identificação, e sabemos que este lugar não é para qualquer pessoa, como vimos no primeiro capítulo, quando discutimos a identificação imaginária no tempo do Estádio do Espelho. As substituições que acontecem a partir daí, se tratam de substituição simbólica, que deve ser vista como um ideal para autorizar nosso próprio desejo.

Conclui-se, a partir da teorização freudiana, que a origem comum do individual e coletivo é fundamentada neste operador de análise: o complexo de Édipo. Essa é uma experiência fundamental para a constituição psíquica, como vimos no capítulo anterior, em que a criança, desejando formar uma célula narcísica com a mãe, é impedida pela figura do pai como representante da interdição desta relação dual entre mãe e filho, conduzindo a criança para o mundo além da mãe (LACAN, 1957-1958/1998)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> O pai representa a interdição do desejo da mãe, ou seja, a criança não é tudo para o Outro representado pela mãe.

Para Freud, um objeto (líder) colocado no lugar de *ideal de eu* gera identificação e amor. Seria o amor que leva o indivíduo a legitimá-lo como líder e a demandar amor. E é a expectativa de todos serem amados igualmente que liga os indivíduos uns aos outros. Segundo Freud, esta identificação no sentido vertical de cada sujeito com o líder promove a identificação horizontal de cada um dos *eus ideais* dos membros da multidão. Deste modo, se reconhecem irmãos no amor compartilhado e podem, então, se amar como irmãos, tendo cada um renunciado aos seus privilégios e liberdade para partilhar o amor do líder.

Sendo o ideal do eu a instância resultado das identificações com os pais que possibilita o enlaçamento amoroso e social, podemos estender e deslocar para a figura do professor na situação de aprendizagem. Também podemos deslocar esta figura para o professor, pensando que quando um professor é ouvido está revestido desta importância especial. A posição do professor, assim como a dos pais, confere à criança traços identificatórios, recordando a ideia de Freud no texto “Sobre a psicologia escolar” (1914) de que o professor ocupa um lugar que ultrapassa a intervenção pedagógica. Ele vai representar uma função para seu aluno que pode posicioná-lo no lugar de *ideal de eu*.

Parece importante para a compreensão das questões colocadas para a escola que os alunos autistas e psicóticos estruturalmente estariam impedidos de se ligarem ao grupo de modo coeso. A instalação de um *ideal de eu* comum é impedida para quem não o alcançou em sua constituição psíquica. O professor pode estar em uma posição em que não esteja para este aluno no lugar de *Ideal do eu* e não esteja fusionado com a criança, o que é recorrente no trabalho de inclusão escolar, como aludido anteriormente.

Em “Psicologia das Massas e Análise do Eu” (1921/2011), Freud, ao articular a estrutura psíquica dos sujeitos a modos de organização coletiva, nota que o laço das estruturas usadas como exemplo tira a liberdade do sujeito, colocando-o em uma posição de assujeitamento em relação ao líder. Será que para os alunos com funcionamento psicóticos a posição de assujeitamento é a possível para que possam estar na escola? Como o professor pode responder ao lugar transferencial que lhe foi atribuído?

As crianças com entraves estruturais têm uma dificuldade particular em encontrar a justa medida que não seja a fusão com o outro (célula narcísica) e também não seja o lugar da exclusão no grupo. Estar junto ao outro, para algumas delas,

principalmente para aquelas com uma organização psicótica, é uma ameaça de fusão. Escutar o professor ou um colega/semelhante, que não representa o lugar do *Ideal do eu*, seria menos ameaçador para o aluno.

Encontramos nos escritos de Lacan, a partir da sua releitura do esquema proposto por Freud (1921/2011) para a ligação dos indivíduos em grupo, um caminho para refletir sobre a possibilidade da “não fusão/separação” não ser uma exclusão das produções coletivas e das brincadeiras na escola.

Ao discutir sobre a posição do analista no laço analítico, Lacan (1964), em o seu trabalho “Da interpretação à transferência”, propõe algo diferente daquela da massa freudiana que supõe um assujeitamento ao Outro e a produção de um laço social denominado como discurso do mestre. O questionamento de Lacan parte da ideia freudiana sobre dar ao mesmo tempo um esquema da fascinação coletiva e da hipnose, sem ter providenciado saídas das lógicas identificatórias para a análise. Não estabelece ligação entre *ideal de eu* e pai da horda, como teorizou Freud (1921/2011).

No Seminário 11 (1964/2008), Lacan, para fundamentar a análise e a posição do analista, retoma a importância da transferência no laço analítico. O autor contesta se o laço analítico pode produzir outro laço que não o identificatório ao se perguntar sobre qual é o lugar em que o analista é colocado pelo analisando para que a análise possa operar.

A releitura que Lacan (1964/2008) faz do esquema de Freud (1921/2011) refere o *Ideal do eu* ao traço unário e não ao pai da horda, destacando o traço unário como núcleo do *ideal do eu*:

Traço unário não está no campo primeiro da identificação narcísica, ao qual Freud relaciona a primeira forma de identificação (...). O traço unário, no que o sujeito a ele se agarra, está no campo do desejo, o qual só poderia de qualquer modo constituir-se no reino do significante, no nível em que a relação do sujeito ao Outro. É o campo do Outro que determina a função do traço unário, no que com ele se inaugura um tempo maior da identificação na tópica então desenvolvida por Freud - a saber, a idealização, o ideal do Eu. (LACAN, 1964/2008, p. 248)

É o campo do Outro, o mesmo diante do espelho que olha para o bebê. Está aí, para Lacan, o instrumento que constitui o *Ideal de eu* como já foi pontuado no capítulo anterior: uma organização em função do sujeito que olha. Como vimos, o Outro é um lugar ocupado por quem exerce uma função, seja a mãe, um cuidador ou a professora. Sabemos que para o autor este é um momento inaugural na estruturação do desejo:



(...) a identificação em questão não é a especular, imediata. Ela é seu suporte. Ela suporta a perspectiva escolhida pelo sujeito no campo do Outro, de onde a identificação especular pode ser vista sob aspecto satisfatório, numa relação de miragem na qual o convence a ser amável. (LACAN, 1964/2008, p. 259)

Percebe-se que o bebê gostaria de ser o único objeto de afeto de sua mãe, no entanto o desejo desta quase sempre vai além do seu filho. Existe algo do desejo da mãe que escapa ao bebê, a independência do desejo da mãe e do desejo da criança produz um corte que leva ao surgimento do objeto *a*. Este seria um resto produzido por esta unidade mãe-bebê (FINK, 1998, p. 82).

Com estes novos elementos, no mesmo Seminário (no texto “Em ti mais do que Tu”), o autor segue fazendo uma nova proposta para o esquema de Freud para discutir como o analista pode reconduzir a demanda do analisando por uma identificação e uma posição de assujeitamento. Sobre a releitura do esquema freudiano, Lacan (1964/2008, p. 263) aponta que

Ali ele [Freud] designa o que chama de objeto – onde vocês devem reconhecer o que eu chamo de objeto *a* – o eu, e o ideal do eu. Freud dá assim seu estatuto à hipnose, superpondo no mesmo lugar o objeto *a* como tal e essa distinção significativa que se chama ideal do eu.

Lacan introduz mais um conceito fundamental e estratégico na sua teoria quando pensa no *objeto a* como um operador que permite evitar a fusão, gerando uma identificação na qual há uma separação em relação ao Outro.

Ao voltar a recolocar a pergunta de como o professor pode se reposicionar do lugar transferencial que pode ser colocado por uma criança com entraves estruturais, de modo a superar uma situação dual e possibilitar que o lugar de aluno possa ser ocupado por ela, retomamos o esquema revisto por Lacan para seguir a pensar nas saídas para os impasses de uma posição fusionada a alguém que pode ser o professor, o acompanhante terapêutico ou mesmo outra criança, posição que mantém o aluno excluído do grupo

(...) que a transferência se exerce no sentido de reconduzir a demanda à identificação. É na medida em que o desejo do analista, que resta um *x*, tende para um sentido exatamente contrário ao da identificação é possível, pelo intermédio da separação do sujeito na experiência. A experiência do sujeito é assim reconduzida ao plano onde se pode presentificar, da realidade do inconsciente, a pulsão. (LACAN, 1964/2008, p. 265)

Há uma distância entre o analista ser o Sujeito do Suposto Saber e parecer. Pode-se pensar que o analista pode ocupar o lugar do suposto saber mas não ser

para o início da análise. Há uma distância entre ser e parecer. Para reconduzir a demanda à identificação no percurso da análise, a distância necessária entre do I do traço unário do *Ideal de eu* e o *a* (objeto causa de desejo). Pelo objeto *a* ele se separa, deixa de estar ligado a vacilação do ser (sujeito vem se assujeitar ao analista em um primeiro momento). Sendo assim o objeto *a*, está no fundamento do ato analítico. Neste sentido, é um operador que permite evitar a fusão.

Com a inscrição do objeto *a* no esquema freudiano de “Psicologia das Massas e Análise do Eu” e o cálculo da incomensurabilidade à unidade, podemos apostar em uma outra clínica do coletivo baseada nos achados de Erik Porge (2009), fazendo correlação com a ação educativa para discussão sobre o professor bem-posicionado, enlaçando o aluno com entraves estruturais em produções coletivas ou brincadeiras compartilhadas.

Após essas breves considerações, recoloca-se a questão do pertencimento ao grupo de alunos. Busca-se, a partir de uma articulação entre individual e coletivo, uma posição que não seja a do segregado/excluído no contexto escolar. Na direção de teorizar sobre a articulação entre coletivo e individual, Érik Porge (2009, p. 189), fundamentado nos conceitos lacanianos, nos ajuda defendendo que

Não se trata, então, de uma distância de quilômetros, mas da saída de uma espécie de “como-união”, de comensurabilidade com esse próximo, de que o sujeito se sentia prisioneiro. Distância tomada não é um reforço do individual diante do coletivo, mas sim a inserção do sujeito no coletivo segundado outra relação que não a da fusão.

Ao pensarmos neste operador que permite evitar a fusão, podemos pensar no desafio de promover o deslizamento do aluno com entraves estruturais para o coletivo da escola, onde se permite uma separação que não seja a exclusão. Para encontrar a medida que não seja a da fusão com a professora ou da exclusão do grupo de alunos, recorreremos à análise feita por Porge (2009), que chega a um modo de divisão do sujeito realizado pela articulação do indivíduo com a massa, com o coletivo fazendo a função de divisão do sujeito, para o individual no grupo, a coletividade como estruturante ao sujeito. A análise do autor segue na releitura laciana do esquema de Freud. Em suas palavras,

A análise que fizemos, longe de opor essas duas abordagens freudianas, o coletivo pelo esquema e o individual pelas formações do inconsciente, pelo contrário, as coloca em série, dando ao esquema freudiano um estatuto de formação do inconsciente, tendo até mesmo um valor exemplar, matricial. Isso se verifica quando levamos em conta justamente o caráter coletivo da formação do inconsciente: o chiste, o esquecimento coletivo de nome, ou, ainda, a imiscção dos sujeitos no sonho (PORGE, 2009, p. 194)

A matriz ternária do chiste (*Witz*)<sup>19</sup>, dentre os exemplos acima citados, pode oferecer um modelo de um outro gênero de relação social que pode ser interessante para pensarmos o posicionamento do professor nos processos de inclusão de alunos com entraves estruturais. O chiste pressupõe um outro para quem se conta o assunto. Segundo Porge (2009), toda clínica da socialidade do sujeito pode se ligar ao modelo ternário do chiste, citando como exemplos as apresentações de casos e a clínica com crianças.

Pensar a dimensão do chiste na sala de aula não quer dizer que uma pontuação ao professor deva ser sempre chistosa ou engraçada; na verdade, o que importa é que a colocação do professor aos alunos possua uma estrutura de chiste, o que já seria suficiente para produzir um efeito interessante para movimentar a sala de aula. Nas entrevistas será possível verificar se, e como, isso pode ocorrer.

Outra possibilidade é pensar em algo que pode ajudar no prolongamento das questões do laço social e contexto escolar como propõe Soler (2016) ao se perguntar se é possível pensar em um laço que não siga a lógica identificatória proposta por Freud.

Apoiada nas ideias de Freud e Lacan, a autora afirma que não há grupo de exceção, e sim, apesar de haver diversos tipos de grupos, todos pressupõe o Um unificante e as diversas identificações. No entanto, autora alerta para o fato que a coesão do grupo pode ser momentânea. Sendo assim, o Um não é obrigatoriamente o do ideal encarnado, ela sugere o Um do gosto compartilhado, reunindo pessoas por um certo tempo e lugar: “multidões efêmeras para uma possível institucionalização, e hoje encontramos vozes para dizer que seria necessário que o Um do protesto encontrasse um meio de se encarnar em um chefe que o conduza.” (SOLER, 2016, p. 23)

Outra contribuição relevante para pensar no manejo do professor para a constituição de um grupo que inclua alunos com entraves estruturais é feita por Lancetti (1994) ao refletir sobre a condução de grupos com psicóticos na clínica. O

---

<sup>19</sup> Em “O chiste e sua relação com o inconsciente”, Freud (1905) se concentrou em investigar o que fazia de um dito algo espirituoso. A palavra *witz* tem o sentido de “chiste”, conforme a tradução de Paulo Cesar de Souza, mas também de “espirituosidade”, “gracejo”, “ato espirituoso”. Freud (1905) cita definições de outros autores nesta obra: “comicidade inteiramente subjetiva”, “juízo lúdico”, habilidade de “encontrar semelhanças em coisas dessemelhantes”, “prontidão para juntar uma unidade”, “um contraste das representações”, “sentido no absurdo”, “desconcerto e esclarecimento”, “conexão de duas ideias que de algum modo contrastam entre si”. No Seminário “As formações do inconsciente”, livro 5, de Lacan (ANO) o tradutor, faz referência a *witz* como “tirada espirituosa”.

autor aponta que é a sociabilidade o recurso fundamental do coordenador de grupos para a conquista de formar um tecido coletivo, ou seja, as ações propostas pelo coordenador que favoreçam o contato entre membros do grupo. O contato também diz respeito ao que se sente, à voz, ao olhar, enquanto efeitos da presença do professor. Parece ser primordial, para alguns alunos, passar por este modo de contato para a construção de um grupo e interessante que o professor possa reconhecer isto.

Essas são algumas considerações para refletirmos sobre o professor posicionado em um determinado lugar que não toma a posição subjetiva das crianças como paralisante ou ameaçadora. São professores que não estão interpondo os entraves e obstáculos entre si e seus alunos. Estão reconhecendo seus alunos enquanto sujeitos. Seguimos investigando as possíveis flexibilizações e compromissos feitos pelos professores para fomentar o lugar de aluno, de agora em diante, com as narrativas das experiências das professoras entrevistadas, dando destaque à tarefa do professor de conciliar na sua prática o coletivo e, ao mesmo tempo, cuidar da dimensão de singularidade de cada um dos seus alunos.

### 3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS ORIENTADORES DA PESQUISA

Para desenvolver uma investigação sobre como o professor agencia um discurso que situa a criança com EE como aluno, possibilitando sua participação no coletivo escolar, optamos por realizar uma pesquisa aberta e exploratória.

A construção da teoria psicanalítica surge a partir das interrogações que a clínica lhe coloca, mas também do que provém do campo da cultura e da sociedade. Citamos anteriormente textos freudianos em que se analisa a relação do sujeito com a cultura, demonstrando, desde Freud, como a psicanálise seguiu com seu potencial teórico de análise das reflexões colocadas pelo campo da cultura, e com isso trouxe contribuições importantes para o campo da educação. Sendo assim, as conexões entre psicanálise e educação são um campo fértil para discutirmos sobre os temas contemporâneos da educação, dentre eles a inclusão escolar.

Ao longo deste trabalho, destacamos a importância de uma educação que torne possível estabelecer laços que não sejam sustentados por meios normatizantes. Isso é essencial quando se pretende discutir a respeito da posição de aluno de crianças com entraves estruturais na sua constituição psíquica, que se distanciam de um modelo de aluno normativo e idealizado, e de seus laços com seus professores.

A opção por uma análise qualitativa dos dados em uma abordagem de perspectiva psicanalítica relaciona-se à natureza do objeto e à complexidade da prática profissional dos professores. É uma leitura que permite o despreendimento das exigências moralistas, disciplinadoras e idealizadas presentes muitas vezes no discurso pedagógico, a fim de evitar uma análise simplista do cotidiano escolar. A pesquisa na perspectiva teórica da psicanálise não pretende prescrever ou aconselhar sobre o fazer do professor. A educação e psicanálise estão conectadas não pela justaposição entre esses dois campos ou pela interpretação de um sobre o outro. Como ressalta Voltolini (2008, p. 77), “uma vez que se assume a posição de mestria a psicanálise perde sua especificidade ética para tornar-se uma teoria entre outras, uma visão de mundo a partir da qual se põe a prescrever papéis ou conselhos.”

É importantíssimo deixar claro que o objetivo da pesquisa não é indicar um modo ideal de trabalho dentro do impossível que marca o trabalho de qualquer professor. Em vez disso, pretende-se narrar como é possível se abrir ao laço.

De acordo com Dunker (2008), é oportuno na discussão sobre pesquisa e psicanálise a passagem da descrição de uma situação para a estratégia de

narrativação. Segundo ele, só se pode encontrar, na psicanálise, sua condição de método de investigação na estratégia de narrativização na ordem do “negativo”, que atualiza a dimensão a partir da falta, do furo, daquilo que escapa ao controle da pesquisadora. Dunker (2008, p. 73) ainda acrescenta as seguintes condições:

Primeiro a abordagem no negativo, segundo a introdução de categorias de temporais. A terceira condição não há narrativa sem narrador e não há narrador sem narratário. O narrador não é o autor, é uma posição no discurso assim como o analista na transferência.

A leitura do psicanalista, ao retirar do laço professor-aluno uma análise meramente normatizante e reguladora, eleva o professor e o aluno à categoria de sujeito, produzido pelo desejo inconsciente. Considera a importância dos sujeitos da pesquisa quando falamos de professores, mas não podemos deixar de lado seus alunos e o discurso que organiza o laço entre professor e aluno.

Trata-se de uma pesquisa psicanalítica, portanto, pois trabalha com a impossibilidade de previsão do inconsciente, o que propicia um caráter singular à pesquisa. Para examinar os dados, a pesquisadora se dedicou a sua leitura dirigida pela escuta psicanalítica e orientada por suas impressões da transferência em relação aos participantes da pesquisa. Considerou-se ser possível a escuta psicanalítica a partir de entrevistas, desde que sejam preservados os requisitos básicos da psicanálise. De acordo com os apontamentos de Rosa (2004, p. 341) sobre a metodologia e fundamentação teórica da pesquisa psicanalítica,

o inconsciente está presente como determinante nas mais variadas manifestações humanas, culturais e sociais. O sujeito do inconsciente está presente em todo enunciado, recortando qualquer discurso pela enunciação que o transcende.

As entrevistas desta pesquisa foram realizadas com professores reconhecidos por seus pares e gestores, como aquele professor que, ao trabalhar com alunos com entraves estruturais, o posiciona como aluno enlaçando-o nas propostas coletivas e, de alguma maneira, dá suporte para que o deslizamento do individual para o coletivo aconteça.

Na experiência desta pesquisadora com profissionais e contextos escolares diversificados, observa-se a importância do campo que se estabelece entre professor e aluno como pauta de reflexão e de formação de educadores. Há algo que os professores oferecem aos seus alunos que os ajuda a se reposicionar enquanto sujeitos. Frequentemente ouviu relatos e em outros momentos verificava presencialmente que, ao mudar de ano/série e de professor, os alunos passavam por

mudanças significativas, como pode ser visto nos exemplos a seguir: um determinado aluno que antes circulava pela escola por muitos momentos fora das propostas coletivas pôde, com a mudança, ocupar um lugar dentro do seu grupo; ou como alguns professores parecem despertar em seus alunos o interesse pelas propostas para o grupo. O trabalho de alguns professores é reconhecido na comunidade escolar por produzir efeitos nos alunos considerados em situação de inclusão.

O que faria os professores se destacarem dentre os demais em uma escola? Existe um reconhecimento, por parte dos professores, coordenadores pedagógicos e profissionais ligados aos núcleos ou coordenação de práticas inclusivas, de professores mais disponíveis para o trabalho de inclusão escolar. Como dissemos, longe de identificarmos um modelo de professor ideal, pode-se reconhecer professores abertos à discussão sobre os processos de inclusão, mais disponíveis para a temática e para pensar a articulação do individual com o grupo.

Foram escolhidas professoras polivalentes de Ensino Fundamental I por entendermos que, neste segmento da escolaridade, o trabalho de inclusão escolar torna-se mais desafiador no aspecto da participação coletiva dos alunos, uma vez que, conforme a escolaridade avança, oferece propostas mais estruturadas, com tempos mais determinados e demandas de formalização de registros. Sabemos que os desafios aumentam ainda mais no decorrer da escolaridade seguindo para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Porém, quando escolhemos como sujeitos de pesquisa professores polivalentes, consideramos alguns aspectos que podem colaborar para a coleta e análise dos dados. Os professores polivalentes, em comparação aos professores chamados de especialistas do Fundamental II e Ensino Médio, estão com a turma/classe durante um período maior do que uma hora/aula dos chamados professores especialistas das séries finais da escolaridade. Isso possibilita gestões do tempo e do grupo diferentes. O professor polivalente organiza os conteúdos de forma mais autônoma, podendo fazer ajustes, diferentemente, por exemplo, de um professor de matemática do Fundamental II que apenas está com o grupo para propostas da área de conhecimento de matemática.

Para garantir os princípios éticos e manter o sigilo das informações disponibilizadas os nomes das professoras e dos alunos são fictícios. As entrevistas semiestruturadas partiram de um roteiro pré-definido que serviu como um norteador, ao mesmo tempo abriu possibilidade para esclarecimentos, para conteúdos latentes

virem à tona ou para o surgimento de novas questões inesperadas, fato que vai ao encontro do referencial teórico escolhido para a pesquisa, que é a psicanálise.

As questões norteadoras das entrevistas foram:

- Conte-me sobre a sua experiência com alunos em situação de inclusão.
- Como foi ter a experiência com aluno com EE no seu grupo?
- O que identifica promover abertura aos alunos com EE?
- Conte-me sobre o pertencimento do aluno no grupo/classe?

A ideia de que as professoras contassem sobre o ano letivo que se encerrou em 2021 vai ao encontro da discussão proposta por Dunker (2018) sobre a narratividade na metodologia em pesquisa e psicanálise, que citamos anteriormente. Ao contrário da descrição, a narrativa precisa de uma situação. Uma situação só se “narrativiza” no encadeamento do tempo. Ao pedir para que as entrevistadas contassem sobre o encontro ao longo de um ano letivo com seus alunos, teríamos: uma situação inicial, uma transformação, uma situação final. Lembrando da referência do autor de que o tempo precisa estar entrelaçado com outras duas condições, a da negatividade e o narrador.

O ano de 2021 do calendário escolar foi marcado pelo isolamento imposto pela pandemia mundial causada pelo vírus da covid-19, o coronavírus. As escolas ensaiaram sua reabertura a partir de 2 de agosto de 2021. As aulas presenciais neste momento estavam condicionadas aos alunos manterem o distanciamento mínimo de um metro entre si e as famílias ainda podiam decidir se suas crianças frequentariam a escola presencialmente ou não. As aulas presenciais poderiam ser suspensas, a qualquer momento, se casos da doença fossem confirmados na turma de alunos. É importante contextualizar o momento em que a pesquisa se desenvolveu, devido aos impactos sofridos pela escola, uma vez que a eclosão da pandemia fechou escolas, alterou o calendário letivo e prejudicou a frequência e a presença dos alunos.

Inicialmente, pretendeu-se coletar, para esta pesquisa, dados de observação direta das interações entre professor e alunos e dados das informações oferecidas pelo respectivo professor em entrevista. Porém, devido ao momento pandêmico, optou-se apenas pelas entrevistas. Elas ocorreram fora do horário de trabalho e foram previamente agendadas, realizadas por videochamada e gravadas. Esse método se mostrou mais cauteloso devido ao momento de restrição de encontros presenciais. Após as entrevistas, o material foi transcrito para a organização e análise dos dados coletados.



Todos os dados foram recolhidos em escolas particulares do município de São Paulo. A escolha por escolas particulares também foi afetada pelas especificidades da pandemia. Sabemos que as escolas públicas foram ainda mais impactadas pelo coronavírus, enfatizando a desigualdade entre elas.

### 3.1. ANÁLISE DAS CATEGORIAS

Para a análise dos dados colhidos nas entrevistas, identificou-se algumas passagens nos discursos das professoras relacionadas a ideias que selecionamos e transformamos em categorias de análise. A análise de dados procura identificar posições, marcas no discurso, sentido ou atos falhos que contribuirão para a pergunta norteadora da pesquisa.

Este processo, cuidadosamente realizado, visa a uma organização de dados em uma forma estruturada a fim de proporcionar uma análise das ideias e marcas do discurso. A primeira etapa da construção do processo de análise foi a identificação do conteúdo de indicadores que possuíam similaridade, complementariedade ou contraposição, e sua associação às categorias. A divisão em categorias representa, de modo teórico e analítico, não apenas descritivo, como iremos analisar o conteúdo das entrevistas (GIBBS, 2009).

No processo de análise de dados o critério usado para identificação da saturação teórica foi determinante para a interrupção da coleta de dados e definição do tamanho da amostra. Foram realizadas cinco entrevistas com professoras quando se identificou o ponto de saturação, ou seja, nenhuma nova informação e nenhum novo tema foi registrado (FONTANELLA; MAGDALENO, 2009).

No decorrer deste capítulo há uma análise a partir da escuta das professoras quando narram suas experiências no encontro com seus alunos. A análise realizada permitiu identificar aspectos que apontam o desenvolvimento do trabalho das professoras produzindo efeitos nos processos de escolarização de crianças com entraves estruturais.

A primeira categoria foi chamada de **Eixos que orientam a prática do professor bem posicionado** (o aluno sujeito e planejamento pedagógico); em seguida trabalharemos com a categoria **A posição do professor frente ao seu grupo de alunos**. A terceira e última categoria é **O coletivo**.

A primeira categoria se refere a dois aspectos da prática dos professores que durante as entrevistas foram relacionados pelas entrevistadas a suas ações e que produzem efeitos no processo de inclusão de seus alunos com entraves estruturais. Seguindo o desencadeamento das narrativas das professoras, esses aspectos foram organizados em duas subcategorias que orientam a prática do professor implicado em uma posição que pode agenciar as crianças enquanto alunos para em seguida serem anamizados. O termo professor bem posicionado, como abordamos anteriormente, se refere à implicação subjetiva do professor assumindo uma posição de enfrentamento frente “ao impossível e ideal” da educação, respondendo com o “possível” (BASTOS, 2020; VOLTOLINI, 2002, 2018). Com isso, para a análise sobre a relação entre o particular de cada aluno e o universal da sala de aula, foi proposta que esta primeira categoria fosse dividida levando em conta essa distinção a partir do que a pesquisadora identificou como aspectos relacionados tanto à dimensão singular do sujeito – modos pelos quais as professoras tomam seus alunos e se posicionam para o enlace – como à dimensão coletiva na articulação com o planejamento pedagógico.

As subcategorias relacionadas ao caminho percorrido pelas professoras a partir no encontro com seu aluno com entraves estruturais para organizarem o trabalho pedagógicos são: considerar o **aluno-sujeito** e, a partir desta consideração, como organizar e entender o **planejamento pedagógico**.

O planejamento pedagógico destaca-se em todas as entrevistas nos momentos em que as professoras relatam algumas estratégias conscientes e intencionais de ação para práticas consideradas por elas inclusivas durante as aulas. Nota-se nesta categoria o saber do conhecimento pedagógico e o modo como circulam no discurso pedagógico os ideais que orientam o discurso da inclusão escolar.

A segunda categoria diz respeito à posição do professor como interlocutor na formação do grupo de alunos, assumindo uma posição de quem testemunha a participação e pertencimento de cada aluno ao seu grupo/classe. A importância atribuída ao relacionamento entre pares e à formação de grupo é mencionada pelas cinco professoras entrevistadas. Nesta categoria podemos observar a posição que as professoras ocupam para a constituição do grupo e as estratégias que usam para que o trabalho se desenvolva.

A terceira categoria indica que a possibilidade de as professoras compartilharem sua experiência – entre seus pares e com a coordenação pedagógica

– desempenhou uma função de ajudar enlaçar em uma ordem simbólica, dando referências ao fazer pedagógico das entrevistadas e produzindo significações.

### **3.1.1. Eixos que orientam a prática do professor bem posicionado**

Ao realizar a leitura das entrevistas transcritas destacamos, nas respostas das professoras que ao serem questionadas sobre a experiência com alunos com entraves estruturais, alguns elementos de suas práticas que analisamos produzir efeitos nos processos de inclusão. A partir das entrevistas articulamos duas subcategorias para a abertura do aluno ao laço:

#### **3.1.1.1. O aluno-sujeito**

Percebe-se nas falas das professoras uma atenção dirigida a como seus alunos respondem a suas convocações. É interessante notar como elas mantêm a convocação mesmo que a criança não responda à expectativa normativa de *aluno*, insistindo constantemente nessa convocação para o coletivo.

Elas consideram seus alunos como sujeitos singulares, apostando na possibilidade de aprendizagens. Para que possam surgir situações de aprendizagens, demonstram abertura, a partir do encontro com o aluno com entraves estruturais, para traçar um caminho diferente do convencional. Mostram-se abertas às diferenças dos seus alunos.

Porque é eles que fazem a gente sair do lugar, quando a gente sai daquela zona de conforto de como ensinar de tal jeito, de como a criança vai aprender tal conteúdo em determinado momento. Quando a gente tem uma criança em situação de inclusão, a gente consegue buscar novas estratégias, buscar novos recursos, e aí é que faz a gente aprender. Eu acho que é um ganho para todo mundo. (Maria)

E também de considerar que as aulas têm cinco horas. Pedro funciona bem das oito e meia até umas dez e meia, nesse momento do dia que eu vou priorizar as relações; porque antes era nesse momento do dia que eu priorizava a parte pedagógica. Pedagógico a gente consegue em outros horários, mas é na hora que ele abre a janela pro outro que eu preciso pensar em como que ele vai estar dentro da sala, qual vai ser a função dele, qual que vai ser de fato a experiência dele escolar, né. (Carolina)

As professoras se mostram atentas a buscar entender quem é o seu aluno. Em diferentes momentos das entrevistas, relatam situações de observação dos alunos. Olham para como seus alunos seguram o lápis, olham para como circulam pela sala

e escola, olham e interpretam alguns movimentos, nomeando como cansaço a recusa por realizar alguma proposta, por exemplo.

É esse processo de observação que parece oferecer às professoras o substrato relacional necessário para receber os alunos e pensar em como compor as propostas de atividades. Ao olharem para o aluno, vão dando significado aos movimentos como algo do escolar.

Com o que ele responde. Por exemplo, eu organizo uma atividade de leitura de um texto. Mesmo que seja um texto adaptado, a gente vai lendo. Quando eu percebo que ele está ficando inquieto, que ele está dando um sinal... “então tá. Vamos ler até aqui, vamos parar? Vamos parar, mas olha aqui. Você vai ter esse tempo, o que você vai escolher? Você tem duas escolhas, tem a massinha, tem umas outras coisas... quando você terminar, aí a gente volta. A gente vai precisar finalizar, ok? Então, a gente vai esperar, vai dar um tempo, mas a gente volta”. Então, sempre essa leitura que eu faço é como ele vai respondendo a essas intervenções, se é de uma forma mais tranquila. Assim, pelo olhar, pelo corporal dele, pela forma como ele está pegando no lápis... (Betania)

No discurso pedagógico encontramos a observação como um instrumento do fazer do professor, mas quando fazemos uma leitura psicanalítica sobre o laço professor-aluno entendemos que o ato de o professor observar vai além do ato pedagógico, observar pode se constituir como olhar, uma função psíquica.

Olhar, ser visto pelo outro, no sentido de existir para o professor como aluno. É importante recordar da jubilação que Jacques Lacan descreve no estágio do espelho, que aponta como a imagem especular se constitui no olhar do outro, sustentando o lugar do Outro. O estágio do espelho é a princípio a montagem de um real, o corpo do bebê e uma imagem. Esta imagem, por sua vez, refere-se à projeção do desejo do agente materno, que se opera no inconsciente materno.

O olhar testemunha o investimento libidinal no sentido da presença, e remete ao Outro, representado pela professora, que encaminha as demandas e articula o desejo. Vimos que o laço depende da presença desejante do Outro, que pode ter como representante quem exerce os cuidados maternos, o analista ou o professor. O olhar trata de uma forma particular de investimento libidinal que permite à professora uma ilusão antecipatória em que ela percebe o real da criança atrelado ao que ele poderá advir enquanto aluno. Em algumas situações narradas pelas professoras, verifica-se que é a partir dessa observação que começam a afirmar *conhecer* o aluno e seguem um processo investigativo sobre os saberes desse aluno.

As professoras procuram identificar o que é compartilhado socialmente como escolar: como o aluno se organiza servindo-se do material escolar, momentos que

estão dispostos ao trabalho escolar, embriões de brincadeiras. Com isso, demarcam terreno pulsional, ligam seus alunos às questões escolares. É importante deixar claro que é deste enlaçamento, nesta relação e suposição de aluno feita pela professora que vai se abrir espaço para a articulação do jogo pulsional com a trama simbólica, ou seja, para o reconhecimento da criança enquanto aluno. Isso acontece à medida que se faz uma aposta nas possibilidades de aprendizagens.

Em trechos que narram suas ações com os alunos, as professoras ocupam o lugar de Outro, com condições de enredar o aluno no “registro” das trocas e jogos como identificamos ao longo das entrevistas.

É frequente no relato das professoras a necessidade de uma insistência para que os alunos possam participar do que é proposto e, ao mesmo tempo, que procuram identificar o momento de recuar, como se propusessem uma flexibilização ao mesmo tempo que possuem uma referência que almejam alcançar. Desta maneira, flexibilizam e vão buscar outras referências, uma constante aposta nas aprendizagens de seus alunos.

A gente vai para a sala de aula sabendo o que a gente tem que aplicar, o que desenvolver com esse aluno, mas é esse tempo dele e ter esse timing de que “calma, vamos esperar mais um pouquinho”. Vamos fazer passo a passo, não vamos colocar nossa ansiedade e a nossa expectativa a frente disso. A gente tem que respeitar esse tempo que ele tem, que eles têm. Isso sempre dá muito certo, com a Catarina sempre deu, com o João também sempre deu, de fazer essa leitura e tem um descanso, depois mais um pouquinho, a gente vai fazendo sempre passo a passo. É trabalhoso? É trabalhoso. Tem uma demanda grande? Tem uma demanda grande. Mas quando a gente está em uma escola e a gente sabe qual é a demanda e que é um princípio dela, a gente abraça a causa. Se não, a gente não consegue ficar e a gente não consegue avançar, porque a gente sabe o quanto é difícil e muito trabalhoso. Não tenha dúvida. (Betania)

E a maneira que eu encontrei de conhecer o meu aluno foi preparando o material (...) então é o meu jeito que encontrei, de ir dialogando, né, que me motivava e me mobilizava para pensar o que estava acontecendo, mas também de começar a pensar: “bom, se eu só preparar atividade para ele, ele nunca vai estar com a turma, porque ele sempre vai precisar”. Porque é tudo muito distante (...) Em que momento eu preparava ele para uma aula, de modo que ele quisesse participar, então, fazia uma leitura prévia, já fazia uma discussão para ele poder participar do grupo, mas também as discussões, mesmo que fossem algo em torno de meia hora, na frente computador para crianças de 9, 10 anos é bastante tempo, meia hora de discussão para ele era muita coisa. (Carolina)

Considerar o aluno como sujeito, apostando em suas aprendizagens, produz efeitos no momento do planejamento pedagógico:

(...) da gente se entregar mesmo e acreditar que eles podem, a gente dentro do que a gente planeja, a gente tem uma entrada muito importante na aprendizagem desses alunos porque a gente organiza muito. A gente vai para

a sala de aula com um material muito organizado, a rotina é uma rotina visível para ele do que ele vai fazer. (Betania)

Então, a gente quer chegar aqui com ela. Para chegar aqui, que caminho a gente vai percorrer? Acho que isso tudo facilita (...) É um desafio, mas é um desafio sempre porque requer uma atenção do professor, requer um planejamento do professor, requer planejamento didático, planejamento da gestão de sala de aula também. Mas eu acho que é assim, o ganho é muito grande, tanto para o professor no momento que tem que planejar tudo isso, aprende muito. (Maria)

### 3.1.1.2. Planejamento Pedagógico

Nesta subcategoria identificamos, nas falas das professoras, o registro de uma certa regularidade das suas ações intencionais, uma intencionalidade consciente que reflete um repertório de saber próprio dos docentes.

As professoras entrevistadas afirmam a necessidade do planejamento para organizar suas ações e o apresentam como uma ferramenta essencial no trabalho pedagógico. Isso pode levar à generalização, por considerar todos os alunos como um só que se beneficia do que é organizado para o grupo; poderíamos verificar uma perda na singularidade dos alunos e ainda a diminuição da compreensão do singular, à medida que as características particulares de cada criança poderiam ser tomadas como anormais, estranhas e problemáticas. Sendo assim, torna-se um aspecto interessante para pensar as aberturas que as professoras podem encontrar, pois é um instrumento pedagógico para a organização do grupo, seja da rotina, dos tempos ou das propostas de atividades.

Não é por acaso que as professoras nas suas respostas se apoiam nos elementos do planejamento pedagógico para explicar suas práticas inclusivas com alunos que apresentam entraves estruturais ou alunos com deficiências. Para Tardif (2014, p. 220), são elementos essenciais da profissão docente os

(...) saberes da ação profissional [, que] é estruturada por duas séries de condicionantes: os condicionantes ligados à transmissão da matéria (condicionantes de tempo, de organização sequencial dos conteúdos, de alcance de finalidades, de aprendizagem por parte dos alunos, de avaliação, etc.) E os condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos (manutenção da disciplina gestão das ações desencadeadas pelos alunos motivação da turma e etc), o trabalho docente no ambiente escolar consiste em fazer essas duas séries de condicionantes convergirem, em fazê-las colaborar entre si.

Segundo o autor, poderíamos resumir que o planejamento é um instrumento importante da organização escolar para facilitar a convergência desses elementos e oferecer aos professores um quadro de trabalho já estruturado em função dessas

duas séries de condicionantes. Os professores já contam com um “quadro habitual de trabalho” que estabelece um certo número de certezas quanto à organização do trabalho pedagógico, mas ao mesmo tempo o planejamento é construído pela ação do professor em interação com os alunos. O que as professoras fazem com isso frente ao seu aluno sujeito?

Nota-se nas entrevistas que o ato de planejar põe em foco a ação organizada pelas professoras, as quais relatam que são atentas ao que está sendo exigido pela situação, ao que mudou, observam e interpretam as novas situações. Entendem que sempre que necessário é preciso improvisar, rever o planejado e mudar de rota. Nesse sentido, elas aprofundam a dimensão do planejamento, ao tomarem o planejamento como uma hipótese de trabalho que será avaliada e desenvolvida de acordo com as exigências de determinada situação.

Ao longo das entrevistas, citam o planejamento como um recurso para chegar às práticas inclusivas ou como um problematizador da sua prática. Observa-se neste ponto algo recorrente do discurso idealizado sobre a inclusão escolar, que pede uma organização que ofereça atividades diversificadas para todos os alunos. Sobre o planejamento pedagógico:

(...) pensar o tempo que eles têm para aprendizagem. Porque, às vezes, você planeja, você faz tudo e daí, chega na hora, nossa, ele está irritado, ele não está bem. Então, a gente sempre planeja muito porque a gente tem um planejamento paralelo muito potente, então, a gente faz adaptação curricular em todas as áreas, na matemática, língua portuguesa, ciências humanas e ciências naturais. A gente vai para a sala de aula sabendo o que a gente tem que aplicar, o que desenvolver com esse aluno, mas é esse tempo dele e ter esse timing de que “calma, vamos esperar mais um pouquinho”. Vamos fazer passo a passo, não vamos colocar nossa ansiedade e a nossa expectativa a frente disso. A gente tem que respeitar esse tempo que ele tem, que eles têm. (Betania)

E eu acho que o planejamento prévio. A gente saber o que a gente precisa adaptar, isso não vai ser... essa expectativa, por exemplo, não é possível alcançar com essa criança. E para o grupo, eu acho que as crianças ganham muito nessa troca, aprendem muito... (Maria)

Quando se trata da temática da inclusão escolar, não podemos deixar de lado a discussão sobre a importância de proposições de práticas pedagógicas que contemplem as diferenças entre os modos de aprender dos alunos e os recursos necessários que atendam à diversidade. A possibilidade de rever o planejamento ou buscar um planejamento paralelo revela concepções de educação e de currículo:

no processo de tentar adaptar o material, a gente exclui a criança da sala de aula, exclui das discussões, e vai criando quase um currículo paralelo, então acho meu desafio tem sido... Não é mexer na atividade da criança para ela ir

atrás dos colegas, mas pensar na dinâmica da turma como um todo.  
(Carolina)

As falas das professoras colocam em evidência um discurso que está em pauta nas discussões sobre as práticas inclusivas que concebem fundamentos curriculares e pedagógicos. As expressões “flexibilizar”, “outro currículo” e “currículo paralelo” são alguns significantes usados sobre o entendimento de como organizar os instrumentos pedagógicos para colocar em prática os trabalhos considerando a heterogeneidade dos grupos, a singularidade de cada aluno e modos de se relacionarem com as aprendizagens, sendo o planejamento um instrumento em que se organiza as propostas de atividades, os tempos e a rotina. Contudo, em algumas situações, da maneira como é utilizado, pode produzir efeito de exclusão das produções coletivas ou ainda produzir apagamento do aluno sujeito, caso o instrumento se mostre inflexível à experiência com os alunos.

Há uma ampla e importante discussão acerca dos fundamentos curriculares e pedagógicos a ser feita, no entanto, não nos deteremos a tal discussão neste trabalho, mas vale o registro. Nas entrevistas, o discurso das cinco professoras parece atento a estas marcas de um modelo de prática pedagógica a ser flexibilizado ou modificado a fim de contemplar os diferentes modos de aprender e diferentes tempos de aprendizagens. Há diferenças na maneira que entendem esta modificação e que demonstram diferentes concepções, como a diferenciação entre os conceitos de currículo flexível e currículo paralelo. Se as posições teóricas e conceituais podem ser divergentes, as práticas, mesmo em situações diferentes, têm pontos comuns e é em torno desses pontos que decidimos seguir o trabalho.

Quando narram para a entrevistadora as propostas de atividades, parecem conceber o trabalho do professor como o trabalho de alguém que pretende rever as práticas e conquistar um ideal de inclusão. A busca por um ideal de inclusão pode ser fomentada pela entrevista, ao levá-las a formularem em algumas respostas o ideal de um bom professor de inclusão, isto é, o professor ideal que tem como referência o seu reconhecimento como tal e a busca pelo reconhecimento de si mesmo pelo olhar do outro (entrevistadora).

Considerar o aluno com entraves estruturais no planejamento pedagógico é um indicativo de que as professoras seguem apostando na possibilidade de aprendizagens dos seus alunos, mesmo que o universal e singular oscilem ao longo das entrevistas. O planejamento é um instrumento que faz com que se perguntem



sobre a prática, indica se estão considerando a experiência do aluno no que foi organizado com aberturas para os ajustes necessários, o que pode fazer os professores se reposicionarem frente ao que demandam dos alunos com EE.

Quando a entrevistadora não pergunta diretamente sobre o que entendem que provocou efeitos de abertura para os alunos, narram como fazem a palavra circular no grupo, recordam de situações em assembleia de classe, fazem proposição de jogos e brincadeiras oferecendo certa abertura para quem se organiza fora da ordem simbólica, como os alunos que apresentam entraves estruturais.

Se Tardif (2014) nos aponta um “quadro habitual de trabalho” que estabelece certezas quanto à organização do trabalho pedagógico articulado ao que é construído pela ação do professor em interação com os alunos, podemos localizar em algumas entrevistas – de Eliane, Maria e Cecilia – como isso se apresenta. Ainda que autor não trabalhe na perspectiva de considerar o inconsciente na ação educativa, ele ajuda a localizar nas falas das professoras uma diferenciação entre as próprias expectativas de aprendizagens em relação aos seus alunos (identificadas na ação de planejar) e expectativas de aprendizagens dos alunos (singularidade).

Com a finalidade de analisar o posicionamento do professor, em uma perspectiva psicanalítica, foi perguntado se quando lançam mão do planejamento pedagógico estão no domínio do *eu ideal*, ou seja, de uma identificação imaginária, ou no do *ideal do eu* e de uma identificação simbólica.

Francis Imbert (2001) no seu trabalho sobre a ética no campo educativo discute sobre as possibilidades de a escola realizar uma inscrição das vivências imaginárias em uma ordem simbólica para regulá-las, fazendo referência a Lacan para dizer que “a economia imaginária só tem sentido, só podemos exercer influência sobre ela, na medida em que se inscreve em uma ordem simbólica que impõe uma relação ternária” (LACAN, 1954/1955, apud IMBERT, 2001, p. 73). O professor pode tomar o planejamento pedagógico em uma perspectiva visando à universalização, ou na perspectiva do engajamento ético e da implicação subjetiva que nos situa em uma dimensão que nos afasta da fabricação de bons hábitos e prescrições.

As professoras, lançando mão do instrumento de planejamento, fazem função de *ideal de eu* no encontro com os alunos. Nas falas das professoras, encontramos as expressões: *onde o grupo deve estar, o quero alcançar com o aluno, como o aluno pode “avançar”, o que eu espero dela (criança)*. Entendemos que é importante ter o ideal como horizonte, e saber que não é possível realizá-lo em absoluto. Quando as

professoras se fecham em planejamentos ideais, se distanciam de estarem bem posicionadas.

Em relação ao planejado, caso a resposta do aluno não se aproxime da imagem idealizada pela professora a seu respeito, ele pode enfrentar seu não reconhecimento como aluno. Na outra posição, se a imagem devolvida pelo aluno não é aquela esperada pela professora, é interessante pensar nos efeitos que provoca na função exercida por ela.

Quando se coloca a questão do sujeito, o reconhecimento da singularidade demonstra abertura para rever o percurso planejado

E aí eu acho que caiu uma ficha minha que eu estava fazendo muito paralelo com o Pedro, fazia dois planejamentos, tentando conciliar, né? Na aula de matemática, que a gente vai trabalhar sistema de numeração, ele também vai trabalhar sistema numeração, mas com graus de dificuldade que ele tem condições de enfrentar. Mas seguiam sempre dois currículos paralelos, com atividades diferentes, então, ele nunca estava junto com os colegas num trabalho em grupo, na correção coletiva, no encaminhamento das propostas, ele estava dentro da mesma disciplina, né. E aí eu fui sacando que assim tem um tanto da escola que é a relação, né. (Carolina)

Carolina segue na sua reflexão sobre os tempos didáticos e a função da escola:

Eu acho que assim, tem uma série de materiais que a gente foi construindo, de apoio, pedagógicos, ficaram muito legais, por exemplo, a gente conseguiu aproveitar algumas ferramentas tecnológicas, né, então assim, de criar um livro virtual, que ele vai ler em voz alta, então ele se escutar. Tem algumas coisas que foram muito legais, mas, para mim, o que mais me atropelou, ao longo do ano, foi essa busca de entender como ele pensa, como é que vou fazer para ele aprender e cadê o outro nessa relação? Ele já entra na relação dele com ele mesmo. E minha tendência, como professora, é garantir o ocupar o tempo de escola com atividades didáticas, né. Sair um pouco dessa lógica. (Carolina)

Quando contam sobre o planejamento pedagógico, também ressaltam como organizam a gestão do grupo:

Porque você precisa organizar o seu tempo didático, de uma forma que você consiga distribuir a atenção que hora precisa ser para o grupo todo, hora precisa ser para alguns, tanto a criança do espectro como os outros. A gente vai priorizando o trabalho. Por exemplo, em uma sala de alfabetização, a gente tem um foco grande para eles chegarem em uma hipótese alfabética. Quem não está alfabético, a gente acaba colocando muitas vezes em alguns momentos de intervenção que a gente consiga estar mais perto, que a gente consiga fazer mais direcionado ou que as parcerias estejam em troca para isso acontecer. Então, ou comigo ou com o parceiro, ou com a criança, isso precisa acontecer. Então, esse planejamento precisa ser bem cuidadoso nesse sentido porque na hora em que você está com uma criança que tem uma hipótese parecida para poder trabalhar junto com uma atividade determinada, tanto a elaboração da atividade, quanto a elaboração da sequência didática, quanto a organização da rotina em si dos tempos didáticos. Na primeira meia hora de atividade, eu vou fazer isso, eu vou olhar para essas crianças. Na segunda meia hora, eu fazer aquilo e eu vou olhar para aquelas crianças. Eu acho que isso tudo tem que estar muito bem estruturado para não se perder. (Maria)

Ao oferecer consignas para todos do grupo e organizar os diferentes momentos da rotina do grupo, o professor oferece oportunidade de o aluno reconhecer-se no outro e quem sabe reconhecer o outro em sua diferença, o que seria fundamental para os alunos com entraves na sua estruturação. O outro enquanto semelhante e diferente sustenta o espaço coletivo.

### **3.1.2. A posição do professor frente ao seu grupo de alunos**

Em diversos momentos das entrevistas, escutamos as professoras contarem de cenas com seus alunos com entraves estruturais. Ao analisarmos estas cenas identificamos a posição que as professoras ocupam para a constituição do grupo, algumas estratégias que usam para que o trabalho se desenvolva e as intervenções. A análise dessa categoria se inicia com a constatação pelas cinco entrevistadas da importância do laço entre os pares e a formação de grupo.

A escola como organização divide seus alunos em grupos tendo como critério crianças com a mesma faixa etária. O professor quando fala se dirige a um grupo de alunos. Podemos localizar diferentes modos de trabalhar com este agrupamento: pode ser tanto encará-lo como uma manifestação de uma organização já dada, uma massa de indivíduos que teriam o mesmo ritmo e modo de aprender; ou com um grupo a se constituir com uma prática que leva em consideração a singularidade dos alunos e a diversidade de tempos e modos de aprender.

Vimos como elas organizam pedagogicamente usando a formação de pequenos grupos como uma estratégia. Agora passaremos a analisar a posição das professoras agenciando, para seus alunos que apresentam entraves estruturais, um lugar que não seja o da fusão com elas ou outro aluno, mas que também não seja o de exclusão do grupo.

Durante as entrevistas, em vários momentos podemos identificar como as professoras acreditam ser fundamental que os alunos com entraves estruturais construam laços com as demais crianças do grupo. As entrevistadas citam por que consideram fundamental no seu trabalho que isso ocorra. No entanto, podemos notar que há diferenças na fundamentação do porquê consideram importante a construção de um laço com o grupo.

Elas acreditam ser interessante que o aluno em situação de inclusão tenha outros alunos do grupo como referência, para darem “visibilidade” e “pertencimento” a esse aluno dentro do grupo:

Que ele também se apoie nesse grupo, em algumas crianças, que ele também sinta essa segurança que ele sente nos professores nas crianças do grupo para ele avançar e continuar precisando cada vez menos desses suportes, desses apoios. (Cecilia)

(...) eu acho que essa é a minha maior angústia, né, como conseguir garantir que a escola seja um lugar de encontro. Encontro com o outro, né, porque encontro com o conteúdo é o que pandemia trouxe para a gente. (Carolina)

O grupo para uma professora aparece como uma possibilidade, para o aluno com EE, de mudança de posição em relação aos demais alunos:

Seja os trabalhos em dupla, em grupos, por mais que pedagogicamente falando, essas crianças raramente estão no mesmo nível de aprendizagem que as outras crianças, acho que é importante eles trabalharem com outras crianças também, não sempre sozinhos, não sempre com o professor, mesmo que pedagogicamente sejam saberes muitos diferentes, sabe. Mas acho que isso de trabalhar em grupo é muito relevante, de colocar essas crianças no papel de ajudarem, não serem sempre os ajudados também são situações em que.... “oh, você vai ajudar os seus amigos a aprenderem tal coisa”. Ou, hoje, sei lá, chegou uma criança nova na escola: “olha, você vai mostrar a escola para esse amigo porque eu sei que você conhece muito daqui”. Não sei, acho que são estratégias que a gente vai utilizando para que eles também se vinculem, sei lá, incentivar momentos de brincadeira que eles brinquem junto com o grupo, acho que são algumas das situações. (Betania)

As professoras se colocam como interlocutoras dos alunos, assumindo posições tanto diferenciadas quanto contingentes no trabalho em sala de aula, uma posição particular de quem se oferece para desempenhar uma função. Elas também relataram indicar um caminho e autorizar outros alunos para que pudessem convocar o aluno com entraves estruturais para as produções coletivas:

“Vitor, sai um pouquinho, convida o João, vê se o João vem com você”. Em alguns momentos, ele vinha, em outros momentos, não. E tinha alguns momentos que a gente via. A gente dava um tempo, se em meia hora nada acontecesse, a gente atuava. Porque não ia ficar a tarde toda lá fora. Foi dando certo isso. Ele foi vindo, foi vindo, depois quando ele via que estava todo mundo ali, ele queria estar com todo mundo. Daí que o grupo foi mostrando a força que tinha, entendeu? Na hora, por exemplo, terminava a lição, a gente ia para a biblioteca. “João, você precisa terminar para ir para a biblioteca. Todos nós vamos para a biblioteca”. Daí, um amigo falava: “É mesmo, João, nós estamos saindo para a biblioteca. A gente está te esperando”.

O grupo ia para a porta, olhava para ele, “vamos, João”. Ele levantava e ia. (...) Eles imitavam e depois, eles foram incorporando. Quando o João começava a ficar agitado ou fazer algum barulho, eu nem precisava falar. Alguém levantava, ia lá falar: “João, calma. Fica calmo, João”. Ou: “João, olha, você está fazendo muito barulho, está me incomodando. Você pode parar, por favor?” “Não, João, agora não é hora de pegar, agora não é hora do lanche”. A gente foi, tanto eu, como a AT, como a auxiliar, a gente foi um modelo muito forte para eles (alunos). Quando eles foram percebendo que

essas intervenções estavam dando certo e eu dizia para eles assim: “Eu posso fazer, a AT pode fazer, a Julia pode fazer, mas vocês também podem fazer. É muito importante que vocês tenham essa participação”. (Betania)

Como descrevemos no capítulo 2 deste trabalho, uma possibilidade de um modelo de relação social pode ser baseada no modelo ternário de formação do chiste. Em “O chiste e sua relação com o inconsciente” (FREUD, 1905/2017), precisamente no capítulo “Os motivos dos chistes. Chistes como processo social”, Freud, dá destaque à terceira pessoa que valida o chiste.

Ninguém pode se contentar em fazer um chiste para si mesmo. Para Freud (1905/2017, p. 204) “O impulso de comunicar o chiste está inseparavelmente ligado ao trabalho do chiste.” O processo psíquico de formação do chiste não se encerra quando ele ocorre a alguém; resta algo, que exige outra pessoa a quem possa comunicar seu resultado. A função da comunicação, portanto, é efeito do encontro com o Outro. É um processo psíquico que envolve três pessoas: o eu, a pessoa-objeto e a terceira pessoa que completa o chiste. A terceira pessoa é quem decide se o trabalho chistoso cumpriu sua tarefa, ao ler o chiste e lhe dar o seu destino. O prazer proporcionado pelo chiste se mostra na terceira pessoa e não no seu criador.

Trabalhamos com a ideia de o professor ocupar este lugar de terceiro, que diz quem pertence ou não pertence a esta comunidade. Lugar do testemunho. O terceiro Outro, ou o Outro como terceiro, é o lugar necessário em que o chiste emanado de uma pessoa qualquer se realiza. A matriz ternária do chiste oferece um modelo de um outro modo de relação social.

Ao seguir a investigação, iniciada com Freud, sobre qual fonte do prazer é proporcionada pelo chiste, Lacan (1957-1958/1998) amplia a visão ao incluir a noção do chiste como um ato de sentido. Recordamos que Lacan é atento a aproximar o inconsciente e a estrutura da fala enquanto comandada pelas leis do significante.

Os chistes só existem quando compartilhados, possuem um elemento ou uma mensagem que, ao ser transmitido, provoca um efeito de significação. Como dissemos, é um processo que depende de alguém, mas alguém que diga o que o sujeito disse, função que não poderia ser cumprida se não estivesse suportada pela linguagem. A linguagem serve para revestir este sentido para que possa ser comunicado ao outro.

Na comunicação do chiste, o que está na natureza da mensagem Lacan (1957-1958/1998, p. 102) denomina de pouco-sentido: “O que é comunicado ao Outro na

tirada espirituosa articula-se, essencialmente, de um modo singularmente astucioso, com a dimensão do pouco-sentido”. A pergunta de demanda da evocação de um sentido mais além do que é dito, o retorno ao Outro para se interrogar: *que quer dizer tudo isso?* A autentificação da mensagem pelo Outro acontece neste veículo da pergunta sobre o pouco-sentido.

Ao se perguntar pelo pouco-sentido, o autor, propõe a forma de passo-de-sentido: “Tomar um elemento no lugar onde ele se encontra e substituí-lo por outro, eu diria quase por qualquer um, introduz esse para além da necessidade, em relação a qualquer desejo formulado, que está sempre na origem da metáfora” (LACAN, 1957-1958, p. 103). Assim, Lacan inclui a dimensão do desejo para explicar a importância do Outro na comunicação do chiste.

O professor, ao ocupar o lugar do Outro no modelo ternário, pode operar a transformação de um *peu-de-sens* (pouco-sentido) em *pas-de-sens* (passo-de-sentido). Ocorre um predomínio de um significante que produz um efeito de sentido, um sentido inconsciente. A resposta da professora àquilo que pode parecer sem sentido provoca um efeito de significação. Se temos um efeito de sentido, então, algo se produziu.

A professora Carolina narrou como buscou sentido no modo particular que o aluno se movimenta no espaço escolar, transformando o percurso realizado por ele em um trabalho de cartografia compartilhado com o grupo de alunos no momento em que todos trabalhavam esse conteúdo em História e Geografia.

O locutor (aluno) não é reconhecido como sujeito desejante a não ser pelo fato de que há uma participação do ilocutor (*illocuteur*), do terceiro, que certifica o passe-de-sentido como significante do desejo. Para Porge (2009), a coletividade é instaurada neste modelo, o que nos faz pensar que a introdução da sociabilidade em grupo para um aluno com entraves estruturais poder ligar-se ao modelo ternário do chiste. É um estilo de aproximação que pode promover contato com o que lhe é ofertado, com uma possibilidade de encontro entre os semelhantes:

Eu acho que, ao longo do ano, eu fiz uma pesquisa sobre como construir uma comunidade escolar em que todas as crianças fazem parte. Esse era meu principal objetivo assim. E aí eu acho que nessa busca, eu fui mudando meus encaminhamentos, mas meu objetivo sempre foi esse, então, que todos se sentissem parte, que tivessem uma função, um estímulo. (Carolina)

Aí, quando eles falam, por exemplo, vai, faz uma contribuição, a gente pergunta: “e você, também acha, por exemplo, que o Felipe faz isso? Você gostou da ideia dele?” E aí, para tentar ver se essa troca também se

estabelece entre eles. Eu acho que esse estímulo a gente precisa ter o cuidado de ir tentando oferecer. (Maria)

“Olha, como você estava escrevendo, agora você está assim, sua letra cursiva melhorou e tal...” Eu acho importante sempre colocar isso para a classe que... qual é a trajetória do aluno de inclusão, o que ele está aprendendo, o que você está fazendo de diferente com ele, quais são os avanços. Eu acho que isso é uma coisa bacana porque aí o grupo fica solidário. (Gilda)

As professoras buscam criar, para as intervenções junto aos alunos com entraves, uma forma de linguagem e conteúdo que possibilitem uma suspensão de circuitos estereotipados.

As professoras revelaram intervenções interessantes usando a **linguagem do jogo** como estratégia para a participação em propostas para o grupo, contribuindo para o deslizamento do individual para o coletivo.

Em um primeiro momento, o professor convoca o aluno, ao propor uma atividade, ocupando uma função de modelo, como espelho. Coloca-se ao lado, faz um pouco, oferece para o aluno fazer um pedaço. É notável a importância do trabalho em duplas e grupos, mas para alguns alunos o pedido do adulto pode fazer diferença para que em um outro momento a possibilidade de estar com um par seja possível.

No primeiro capítulo descrevemos como um possível obstáculo ao processo de inclusão escolar o aluno demandar por uma experiência dual, convocando o professor a assumir um lugar de um outro onipresente:

Eu acho que vai levando a conversa mesmo, tentando fazer com que ele participe e troque com as crianças, porque com a gente, às vezes, é mais fácil, né. A gente faz a pergunta e ele responde. Mas eu sempre tive uma preocupação grande, por exemplo, de colocá-los, inseri-los no meio das crianças. (Maria)

O Pedro precisava de que tivesse alguém perto organizando ele para o que estava sendo falado, às vezes traduzindo a fala dos colegas ou pedindo essa organização do barulho para que ele pudesse participar (quando estava em um quarteto diferenciando do trabalho em dupla). (Carolina)

A linguagem dos jogos surge para as professoras entrevistadas como possibilidade inscrição de marcas simbólicas e criação de um sentido novo. Para a psicanálise, no brincar há um trabalho psíquico em jogo, um trabalho de estruturação da subjetividade:

Essa criança tinha característica de espectro. A proposta era um jogo de dados e ele não jogava com as crianças porque não conseguia esperar a vez dele. Então, em quatro crianças, por exemplo, ele não ia conseguir, ele não estava conseguindo esperar a vez dele. Eu comecei a jogar. Chamei ele em uma mesa, a gente começou a jogar, a hora que eu ia jogar, ele dispersava, queria sair. Eu falava: “não, vem me ver quanto eu vou tirar. Vamos ver se eu

vou ganhar de você”. Eu ia envolvendo ele, seduzindo no jogo. E aí ele foi prestando atenção. Depois, eu comecei a colocá-lo com a parceria de criança. Então, ele jogou com uma outra criança, foi ele e mais um. Deu certo e a gente foi tentando ampliar isso. Na hora que ele esgotou, ele e mais um conseguiu cumprir lá as regras do jogo, conseguiu prestar atenção, aí, ele jogou com mais dois. Mas foi o máximo, um trio. Jogaram em um grupo de quatro, que era o que todos estavam fazendo, ele não conseguiu. Mas ok, conseguiu olhar o que o outro estava fazendo, esperar a vez dele, algumas expectativas ali, ele conseguiu alcançar e conseguiu participar, se envolver nesse jogo. (Maria)

Um trecho interessante de uma entrevista foi quando a professora relatou como transformou um movimento do seu aluno em jogo. Ela sistematicamente oferecia um lápis para seu aluno escrever, ele por sua vez jogava fora. A professora novamente oferecia um lápis que era arremessado para longe. Na sua leitura, era uma resistência à escrita, mas ela insistia na proposta. O aluno repetia tão incessantemente o ato de jogar o lápis que pareceu ter instalado um automatismo no movimento:

Por exemplo, o João, esse ano, ele tinha uma resistência muito grande em escrever, ele não queria escrever de jeito nenhum. Tudo o que a gente... quando a gente dava o lápis, ele jogava. A gente dava lápis, ele jogava. A gente dava o lápis, ele jogava. Daí, eu combinei com a mãe assim: você vai colocar dez lápis no estojo do João. Ele vai jogar cinco lápis, a gente vai pegar os cinco lápis e depois vai devolver para ele e vai chegar uma hora que ele vai cansar e era o que acontecia. Quando ele via que a gente entregava outro, no quinto lápis, ele escrevia. Daí, quando ele acabava de escrever, eu falava assim: agora sim, João. Agora, a gente vai parar e depois a gente volta. Então, são esses timings que a gente tem. Quando acabou o lápis, tinha dois, três lápis no estojo, daí, [ele] olhava com aquela cara de “agora, eu não vou mais escrever. Não tem mais lápis”. E eu e a AT, a gente começou a fazer a leitura. Então, vamos colocar uma quantidade boa de lápis, ele jogava todos, depois quando a gente começou a abastecer o estojo e ele viu que todos os lápis que ele jogava e a gente dava mais, ele desistiu. E depois a gente fazia: “agora que você terminou, João, você vai pegar todos os lápis que você jogou, você vai colocar dentro do seu estojo. Tudo bem?” Ele fazia, entendeu? Eu nunca tinha vivido uma situação assim. Então, às vezes é coisa que a gente lê e fala “não, a gente tem que dar conta e como que a gente vai pensar?” Porque eu garantia todo o dia uma escrita para ele, nem que fosse de cinco, dez minutinhos” (Betania)

Frente ao automatismo do movimento do seu aluno, a professora faz uma intervenção que nos recorda o texto “Além do princípio do prazer”, quando Freud, em 1920, discute uma brincadeira de criança ao descrever o famoso jogo do carretel (*fort da*), considerado o primeiro jogo de “invenção própria” de seu neto. O autor reflete sobre uma cena que presenciou quando a criança, com um ano e meio, impotente frente ao afastamento de sua mãe, brincava com um jogo em que fazia sumir e reaparecer um carretel<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Freud observou que primeiro a criança, seu neto, jogava vários objetos no chão ou debaixo da cama dizendo “ooo”. Tal vocalização era interpretada pela sua mãe como “*fort*” (“foi embora”). A palavra da mãe deu sentido à vocalização do filho. O autor conclui que o menino brincava que seus brinquedos



O movimento do brinquedo estava relacionado com as saídas e retornos da mãe, a substituição do objeto simbolicamente. Freud confirma a brincadeira quando o menino fica um longo tempo sozinho e encontra um modo de desaparecer a si próprio na frente do espelho, abaixava e sua imagem ia embora. Estas brincadeiras permitiram que ficasse o dono da situação:

(...) desaparecimento e reaparição, de que geralmente via-se no primeiro ato, que era repetido incansavelmente como um jogo em si, embora sem dúvida o prazer maior estivesse no segundo ato. A interpretação do jogo foi simples, então. Ele estava relacionado à grande conquista cultural do menino, à renúncia instintual (renúncia à satisfação instintual) por ele realizada, ao permitir a ausência da mãe sem protestar” (FREUD, 1920/2011, p. 171-172)

Esta é uma brincadeira precoce, e, no momento observado por Freud, temos a expressão de um sujeito se constituindo. A criança encena simbolicamente a presença da mãe na ausência. Uma função estruturante aparece: a brincadeira evidencia uma identificação. Trata-se de uma identificação narcísica para Freud (1921/2011) ou imaginária para Lacan (1953-1954), que permite à criança adquirir a convicção de que ela e sua mãe têm permanência para além do campo do visível.

O brincar aparece, para Freud, como uma resposta da criança para elaborar simbolicamente a exigência do trabalho imposta ao psiquismo pelas pulsões. Para ela, o que está em jogo é o prazer no ato de brincar e também a renúncia pulsional ligada à questão da repetição de uma perda. Já Lacan (1953-1954, p. 200), destaca a entrada da criança na linguagem ao afirmar que "Nessa oposição fonemática, a criança transcende, introduz num plano simbólico o fenômeno da presença e da ausência. Torna-se mestre da coisa, na medida em que, justamente, destrói." No lugar de uma posição de assujeitamento diante da privação do objeto, a criança assume tal privação como constituinte do seu vir a ser.

Com ajuda da teorização lacaniana, Gueller (2020), afirma que quando nos referimos a crianças com entraves estruturais podemos encontrar os jogos iniciais da constituição da subjetividade. Mas, por algum motivo, esses jogos não lograram fazer inscrição significativa no corpo da criança que se vê impossibilitada de simbolizar o real.

---

partiam, usava-os com uma outra função – uma função representativa. Tratava-se de representar o estar longe, ausente, o que não se deixa ver. Em um segundo momento, observou que o menino jogava um carretel, falando “ooo”, e passou a puxar de volta vocalizando “da” (“está aqui”). Do mesmo modo que, quando sua mãe ficava alguns períodos ausente, verbalizava “da” após seu retorno. A brincadeira estava completa!

A professora, na situação em que seu aluno atirava o lápis, transforma o ato de jogar o lápis em um jogo, em que há um trabalho psíquico. Ela propõe um embrião de simbolização possível, uma possibilidade que o significante se possa escrever no corpo erógeno de João. Essas marcas do simbólico, como descrevemos anteriormente, são necessárias para que o psiquismo se estruture. Há uma insistência na escrita e no lápis, apostando nesta ferramenta compartilhada por todos na escola. Ao oferecer o lápis, instrumento importante para a escolarização, a professora lhe dá valor significativo.

A professora encontra um caminho para trabalho pedagógico, mesmo sem saber conscientemente, pois trabalha o brincar em direção à reestruturação dos laços simbólicos cortados, um recurso de elaboração que a criança tem para não ficar demasiadamente presa no real. Neste sentido, o jogo pode ser as tentativas do sujeito de responder ao real. Pode ser possível que algo do real passe a existir no simbólico, por meio desta operação, pois ao se transformar o movimento em brincadeira/jogo, algo que insiste como real pode se transpor para o registro do simbólico.

Frente ao inesperado e incerto a professora foi dando referências “escolares” ao aluno: lápis, caderno, escrita. Em entrevista, ela diz:

Ele tinha que escrever, tinha que usar o caderno. Ou era o nome dele, ou era rotina, mas ele tinha que fazer essa prática de escrever, de adequar o tamanho da letra naquela linha do caderno, de saber usar o caderno direitinho, quando acabava a linha, quando acabava a folha, vira, onde que ele vai escrever... Então, foi uma experiência que, no começo, a gente pensou: “meu Deus, e agora, né?” (Betania)

A professora insiste em entregar um lápis. Sua intervenção oferece valor equivalente à significação (significação fálica) em relação com a escrita. Temos o aluno ser causado pela própria articulação significante, sem que ele necessariamente participe dela.

A pergunta da professora – “*meu Deus, e agora, né?*” – remete à distinção apontada por Bastos (2018) em seu trabalho sobre a escuta de professores nos processos de formação docente. A distinção feita pela autora se refere ao saber do conhecimento e ao saber inconsciente. Assim, o *saber-fazer* dos professores vai além do seu conhecimento técnico.

Tal distinção é relevante principalmente quando pensamos sobre os impasses vividos pelos professores no encontro com os alunos ditos em situação de inclusão. Como constatamos nas entrevistas, as professoras não são necessariamente conscientes de tudo que fazem quando estão atuando.

Bastos (2018) recorre a Freud (1915/2012) para fundamentar sobre o saber inconsciente que é da ordem de um saber não sabido, uma vez que não é da ordem do conhecimento no sentido tradicional, da articulação entre alguém que sabe e o objeto sabido. Nesse sentido, dizemos que o saber inconsciente é da ordem de um saber não sabido.

### 3.1.3. O coletivo

Outro eixo importante a ser destacado nas entrevistas foi o chamado trabalho em *parceria*. As questões sobre a inclusão escolar não podem ser descoladas de uma estrutura discursiva em que há um engendramento entre o coletivo e o particular. O professor não está sozinho em seu ofício, faz parte de um grupo de educadores, portanto a pesquisa procurou levar em conta o aparelho discursivo em que os professores e alunos estão inseridos. Neste eixo, chamado de coletivo, destaca-se a análise da inserção das professoras em um grupo de educadores da escola que de alguma forma autoriza o fazer do professor e pode contribuir ou não com esse fazer.

No segundo capítulo deste trabalho, foram apontadas algumas particularidades do laço entre professor e aluno para a psicanálise, pensadas a partir do laço analítico. Para a análise de algumas falas das professoras, quando relatam pertencer a um coletivo no espaço escolar, novamente recorreremos a Lacan (1960-1961) quando conceituava sobre o laço analítico e seus desdobramentos sobre a posição que o analista sustenta na transferência. O autor, ao se perguntar em qual posição o analista deveria estar para responder adequadamente à demanda de seus analisandos, retoma o texto de Freud “Psicologia das Massas e Análise do Eu” (1921/2011), que também é referência para este trabalho. A partir das ideias da obra freudiana, Lacan retoma que o analista, assim como o professor, faz parte de um grupo, uma massa, ou seja, não é único e está inserido em um determinado discurso. A função do analista coincide com a imagem que ele pode fazer dela, e esta imagem se situa no *ideal do eu*, interferindo na função da transferência.

Não se pode saber do outro sem saber de si. Recorreremos a uma longa passagem do autor devido a sua centralidade na exposição do argumento:

Trata-se, para ele (analista), do aprofundamento, do exorcismo, da extração de si mesmo, indispensável para que haja uma justa percepção de sua relação, dele próprio, com a função de ideal de eu, na medida em que para ele, como analista, e conseqüentemente de uma maneira particularmente necessária, essa função é sustentada no interior daquilo que chamei de a

massa analítica. Se ele não fizer isso, o que se produz é o que efetivamente se produziu, a saber, um deslizamento de sentido, que não pode de modo algum ser concebido nesse nível como um semi exterior ao sujeito e, em suma, como um erro. Esse deslizamento, ao contrário, o implica profundamente, subjetivamente. (LACAN, 1960-1961/2010, p. 407)

Lacan diz de uma posição discursiva inscrita no discurso analítico que se aproxima da ideia do professor bem posicionado e implicado proposta por Voltolini (2002) e Bastos (2020), a posição que o professor assume quando é afetado por seu aluno questionando o ideal. O coletivo pode ou não ajudar a sustentar a implicação subjetiva do professor e conseqüentemente sua posição no laço com seu aluno que apresenta entraves estruturais.

Durante todas as entrevistas, reconhecemos nas falas das professoras a importância de compartilharem com outros atores da escola suas experiências. Além dos espaços já institucionalizados, como reuniões com a coordenação pedagógica, encontram e criam outros espaços, que podem se tornar institucionais ou não, para discutir sobre o planejamento e as experiências cotidianas com os alunos. A análise das narrativas das professoras mostrou que, ao compartilhar suas experiências e ter uma interlocução entre diferentes atores de cada escola, permitiu às professoras se perguntarem sobre os movimentos dos seus alunos e atribuir diferentes significações a suas ações. Além disso, usam os espaços para questionarem a própria prática.

Todas as entrevistadas creditam o desenvolvimento das suas intervenções com seus alunos com entraves estruturais, ao apoio ou trabalho em equipe. Consideram como parceiros de trabalho: a auxiliar de sala, Acompanhante Terapêutico, coordenadora pedagógica e profissionais da escola que atuam com as práticas inclusivas, como foi citado por duas professoras, Núcleo de Práticas Inclusivas e assistentes de práticas inclusivas:

O nosso trabalho. O meu, o da escola, o da AT, o da auxiliar. É um trabalho que não é só meu (voz embargada). Eu me emociono porque eu tive muita parceria. Sozinha eu não consigo, não. (Betania)  
 (...) falaram: “olha, ele não é só sua responsabilidade. Ele é responsabilidade da escola”. E é isso mesmo. Quando a escola inteira se coloca como responsável sobre isso, é outra coisa. (Maria)

(...) eu tive uma coordenadora que ela falou uma coisa que eu levei isso para minha vida. Ela falou: “olha, Gilda, não adianta você querer fazer atividade com autista e querer levar a sala sozinha porque você não vai conseguir”. Então, você tem que direcionar isso e você tem, sim, que todos os dias se dedicar, sei lá, nem que seja uma aula com o seu aluno para você se aproximar dele, para você conhecer, para você saber como faz atividade. Porque assim, uma coisa não é você só pensar atividade e o outro executar, o AT executar ou o auxiliar executar e você está ali fora. Quando eu falo desse

laço afetivo, eu penso que o professor tem que fazer junto também, tem que estar. (Gilda)

Podemos identificar durante as entrevistas que esses espaços de circulação da palavra possuem uma função. Em seu livro “O coletivo”, Jean Oury (2009) estabelece uma proposta em torno do conceito de “coletivo”, nomeando uma série de funções a serem desempenhadas por ele. A partir dos acontecimentos que se passam na escola e como são interpretados, podemos destacar entre suas concepções aquela que diz respeito à função principal do coletivo: contenção das tendências à entropia, ao isolamento, à homogeneização, próprias ao registro imaginário para a passagem destas tendências pelo crivo simbólico:

Mas na hora em que você vai conversar e troca essas experiências, receber o acolhimento, por exemplo, da escola, da coordenação com a escola, para a gente, no caso de que... está tudo bem, a gente tenta de outro jeito... Isso não é um problema, não foi um problema de incompetência sua, acho que isso faz toda a diferença também. Já trabalhei em escolas que isso era levado como se a gente que não tivesse conseguido. Como se a incompetência fosse do professor. Aí ficava bem difícil porque a gente, além de ficar frustrada com a criança, ainda saía se sentindo um lixo, de incompetente mesmo. (Maria)

É como se o coletivo autorizasse o erro, rompendo com o imaginário de ideal de professor – aquele que não pode errar, entre outras idealizações do campo da educação sobre o ofício docente –, para fazer inscrições de ordem simbólica apontando para o que é possível no ato pedagógico.

Como visto anteriormente, desde “Psicologia das Massas e Análise do Eu” (FREUD, 1921/2011), teoriza-se a ideia de que aqueles que são predispostos a se apoiarem na massificação dos acontecimentos, nas crenças e na estagnação/mesmice, funcionam no registro do imaginário e, portanto, na identificação com *ideal do eu*. Já aqueles que são aptos em discernir um acontecimento da rotina institucional, identificam-se ao *eu ideal* e, conseqüentemente, ao registro simbólico. Oury (2009) afirma que há um tipo de deslizamento de o que pode se manifestar da ordem do *ideal do eu* na direção do *eu ideal*, fazendo distinção entre os que tendem a não destacar nada de novo nos coletivos e outros que possuem atenção maior para o novo. Na fala de Carolina, destaca-se uma abertura:

Tentei sair um pouco da lógica, eu acho que a gente acaba tendo uma licença poética quando a gente tem alunos que são acompanhados muito dentro da escola, de mudar o percurso. Eu converso muito sobre o recreio, é algo que eu faço, eu acho que faço eu acho que é importante dentro da sala de aula, por exemplo, essa rotina do recreio. Meus colegas sempre falam: porque você tem criança de inclusão. Se você não tivesse, a coordenação não ia deixar você abrir mão de uma aula de matemática para fazer isso. Eu não concordo, eu acho que porque eu faço isso, minhas aulas de matemática

funcionam melhor. Trabalhar melhor em grupo consegue (..) analisar. Mas eu acho que eu fui quebrando um pouco algumas barreiras. Eu acho que o que eu fiz foi quebrar barreiras, as minhas barreiras, as barreiras institucionais, vou ter que conta, vou ter de fazer para qual que é meu objetivo final. (Carolina)

A clínica psicanalítica novamente traz contribuições para pensar na interface entre psicanálise e educação, ao suspender as certezas do ideal imaginário deslizando para o ideal simbólico (*eu ideal*) veiculado ao *saber não sabido* onde se abriga o desejo. Sabe-se da importância do desejo do professor sustentando o laço com seu aluno com entraves estruturais, desejo articulado com os fragmentos da cultura a serem transmitidos.

A partir da reflexão sobre as possibilidades de tratamento das psicoses, Oury (2009) afirma que tal deslizamento será somente a partir do processo de “reversão” – o qual coloca em questão o desejo de cada membro da equipe de estar presente – que cada um será capaz de suspender minimamente as certezas imaginárias vindas da tecnocracia, promovendo um ambiente favorável à abertura de “espaços do dizer” para o sujeito, sem os quais, dirá Oury, o tratamento das psicoses é uma ilusão.

Nos relatos das professoras, analisamos que é preciso uma leitura mínima daquilo que não faz sentido (Real) para que se possibilite, na equipe, espaços de tolerância em relação ao não saber do conhecimento. Tais espaços são sustentados coletivamente. Pois permitem uma leitura coletiva, limitando o *eu* de cada participante, com isso, se resguarda as certezas imaginárias das diferentes profissionais envolvidas com o aluno (a).

As intervenções são sustentadas coletivamente por uma equipe e pelo grupo de alunos possibilitando a abertura de um campo de significações que a criança com entraves estruturais passa a ter um lugar enquanto sujeito. Essa é a mediação simbólica que equivaleria às reiteradas substituições do eu ideal pelo ideal do eu. Não significa eliminar a dimensão imaginária do significado, mas fazer dele algo que possa mudar. Sustentar um hiato entre eu ideal e ideal do eu, entre imaginário e simbólico.

Então, aí isso foi uma coisa que o pessoal do núcleo de inclusão, às vezes eu falava, “gente, eu preciso que vocês me cutuquem quando eu estiver indo nesse caminho, porque acho que é o caminho que eu tenho mais tendência, na hora de sentar e fazer e preparar esse material, eu quero na verdade é mudar essa tendência, se vocês puderem dar umas cutucadas”... E aí, elas foram trazendo... Bom, se tem um trabalho em grupo, vamos pensar no papel que o Pedro pode fazer. Em alguns momentos, vai ser o controle do tempo de fala, em alguns momentos ele vai ser responsável por registrar a ata, em outros momentos ele vai ler um texto, a gente vai ler dois textos com ele, separados, ele vai escolher o melhor, que ele acha mais legal para apresentar para o grupo. (Carolina).

Coletivamente, há um conjunto de pessoas que compartilham algo que é preciso definir. Os momentos em que estão compartilhando as práticas entre os diferentes atores da escola são onde reveem o planejamento pedagógico e conversam sobre que lhes provocam mal-estar.

(...) que é a parceria com a escola. A gente se sentir acolhida e apta para errar. “Tudo bem se você errar, a gente está aqui, a gente começa de novo junto... (Maria)

Na análise do eixo **planejamento pedagógico** a professora Carolina faz referência a “*cair a ficha*” e mudar a rota das suas intervenções para incluir seu aluno, a seguir conta como reelaborou das suas práticas a partir das suas inquietações e das discussões entre os pares

Aí quando a gente voltou em julho – finalzinho de julho, começo de agosto - começou de verdade ser uma sala de aula, uma turma, a ter um ritmo, horário de entrada, horário de recreio, ter o momento de correr, de brincar, né, de andar, de tirar o sapato, algumas situações que a gente não vive no on-line. E aí começou também, no segundo semestre, alguns encontros formativos do núcleo de inclusão. E aí, os professores das outras séries, desde a educação infantil até a EJA, liam meus textos, viam alguns vídeos e foram trazendo algumas coisas que a gente foi fazendo em sala de aula. E aí eu acho que caiu uma ficha minha que eu estava fazendo muito paralelo com o Pedro, fazia dois planejamentos, tentando conciliar, né (Carolina)

Ponto semelhante com a questão do planejamento em que vimos a possibilidade de impasses para olhar o aluno sujeito. Circular a palavra entre diferentes profissionais da escola pode auxiliar na abertura quando se discute sobre as propostas pedagógicas onde organizam determinados fragmentos da cultura.

Os espaços que as professoras encontram para compartilhar suas experiências, que são em diferentes formatos, cria uma escuta recíproca que permite a circulação de palavra para uma construção do sentido ao que fazem com seus alunos. De modo a possibilitar uma leitura em equipe dessas distintas enunciações dos alunos sujeitos. Tais momentos parecem auxiliar em uma apreensão coletiva, e a partir daí traçar estratégias de intervenção em equipe que tenham como efeito a inauguração e manutenção de “espaços do dizer” (Oury, 2009, p. 115) para os alunos. Espaços de dizer, para Oury, é o espaço que se permite “*dizer*” alguma coisa, pois nos processos de crianças com entraves estruturais encontramos dificuldades na “*fabricação do dizer (...)* Um discurso *da ordem do dizer* é o *Lacan chamava de “um discurso sem falas”* (Oury, 2009, p. 115).

O professor na posição de quem faz laço, faz cadeia que permite a passagem de uma coisa para outra, no entanto para os alunos com entraves estruturais esta

passagem não acontece, mas vemos na categoria anterior, como o professor ao assumir a posição de terceiro pode permitir a ampliação da circulação do sentido, ou nas palavras de Oury, inaugurar “espaços de dizer”. A construção de um coletivo parece ser fundamental para a posição do professor na experiência com seu aluno que apresenta entraves estruturais na sua constituição psíquica.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se inscreve no campo da intersecção entre psicanálise e educação, e buscou identificar a posição do professor que, no encontro com a criança com entraves estruturais, agencia um discurso que a posiciona como aluna. Ao se inscrever nesse campo, a investigação tem no horizonte considerar a dimensão do inconsciente na sala de aula e o princípio no qual o trabalho do professor se faz no laço com seu aluno. No decorrer deste processo, destacou-se na discussão o professor como coordenador de um grupo de alunos em uma posição de Outro como terceiro, na qual permite que o aluno com entraves estruturais esteja pertencendo ao grupo/classe.

O recorte proposto buscou, então, ressaltar o agente professor na sua condição de sujeito dividido e o seu *fazer* possível. Além disso, procurou deslocar da figura do professor a ideia de culpa pelo fracasso escolar dos alunos e da exigência de formações técnicas continuadas para se aperfeiçoar. O foco na dimensão subjetiva dos profissionais permitiu contribuir com a descrição do processo de construção do professor bem posicionado no encontro com alunos com entraves estruturais, um processo que demanda que o professor se desfaça das imagens que ele pode ter e querer dar a si mesmo, e também das certezas que o seu saber construiu.

O professor atravessado pela estrutura discursiva da escola e por seus alunos fez com que a pesquisa, inicialmente, recuperasse os elementos constitutivos da escola. A ideia foi pensar na escola dando destaque aos efeitos de subjetivação produzidos nas crianças que tiveram obstáculos em sua constituição, segundo uma perspectiva psicanalítica.

O trabalho considerou importante para o desenvolvimento das questões relativas ao laço professor-aluno com entraves estruturais apresentar o processo de constituição do sujeito, a partir do referencial psicanalítico, para identificar o que pode fazer obstáculo a esse processo, para então pensar as possibilidades de abertura ao laço. Assim, procurou-se discutir como o modo de estar no mundo de algumas crianças pode produzir impasses no seu percurso de escolarização.

A escola expõe os sujeitos, na posição de alunos, aos desdobramentos da convivência com o outro, que são inerentes ao pacto civilizatório. Estar na escola oferece um ordenamento simbólico, o que se torna um desafio para quem está fora da ordem simbólica, pois são alunos com graves questões na ordem do compartilhar,

seja aquilo que é reconhecido pela sociedade como importante de ser conquistado por eles, seja compartilhar regras e brincadeiras.

A despeito desses impasses, os professores encontram caminhos e seguem convocando os alunos: frente à recusa das exigências escolares – como ficar dentro da sala de aula, realizar uma atividade com autonomia, participar de uma roda de conversa –; ou, diante da demanda do aluno por uma experiência dual (eu e outro), os professores não respondem do lugar de Outro absoluto e onipotente.

No segundo capítulo, partindo dos conceitos de transferência desenvolvidos por Freud e Lacan, se discutiu como o professor pode se reposicionar do lugar transferencial em que há possibilidade de ser colocado por uma criança com entraves estruturais, de modo a superar a experiência dual e possibilitar que o lugar de aluno possa ser ocupado por ela.

O professor, trabalhando em um espaço que propõe a convivência, trouxe para a pesquisa a questão da formação do grupo. A ideia de que a oferta de um grupo é uma oportunidade de laço social ajudou na discussão teórica sobre o laço particular dos alunos com EE com seus professores. A formação de um coletivo, sendo estruturante para o sujeito, torna necessário avançar na discussão sobre o professor como coordenador de um grupo de alunos.

A escuta das professoras sobre suas experiências no encontro com as crianças com entraves estruturais permitiu a constatação de que, quando bem posicionadas, as impulsionam para o circuito social e coletivo, sustentando um lugar de aluno. A partir da análise categorial das entrevistas, pode-se analisar alguns aspectos que norteiam a prática pedagógica do professor bem posicionado/implicado no encontro com seu aluno-sujeito. As análises desenvolvidas ao longo da dissertação produziram alguns elementos que norteiam as práticas pedagógicas do professor bem posicionado/implicado, a saber: a apostar no seu aluno-sujeito; adotar uma posição investigativa; ocupar o lugar de Outro como terceiro.

Os professores fazem uma **aposta** diante dos seus alunos: a antecipação desejante de um **aluno-sujeito** possível, no qual existe apenas a pontualidade de uma criança que pouco responde às demandas escolares. As professoras suportam não saber tudo sobre seus alunos, ao mesmo tempo que têm uma **ação investigativa** em relação a eles, não apenas para decifrá-los. Elas ficam atentas aos sinais dos alunos e dão sentidos escolares para os seus movimentos. Em um primeiro momento, fazem uma aproximação mais individualizada, para conhecê-los. Assim, podem usar os

saberes dos alunos para circular no grupo. Identificou-se que aumenta a possibilidade de circulação social quando as professoras reconhecem algo nos alunos e apostam nas suas possibilidades de aprendizado.

Quando se faz referência a uma investigação que não se limite a decifrar os alunos, é em oposição ao sentido colocado pela medicina e pelas avaliações psicológicas. Nesses casos, as questões relacionadas ao diagnóstico se sobrepõem ao aluno fazendo, circular perguntas como: quem são meus alunos com Transtornos do Espectro do Autismo? Ou o que pode um autista aprender? Essas são perguntas que apagam o aluno-sujeito, e com isso as distanciam do lugar de professora.

Nas narrativas das professoras entrevistadas, trata-se de uma investigação que dá preferência a fazer os alunos viverem a escola, fazendo valer as operações que ela efetua nas crianças: as posicionam como alunos e produzem efeitos no seu processo de subjetivação. A investigação das professoras permite fazer os alunos viverem a escola, o que implica para o sujeito uma certa articulação difícil para os alunos com entraves estruturais. Assim, o trabalho de produção de sentido se transforma em uma demanda para os professores.

A resposta da professora àquilo que pode parecer sem sentido vindo do aluno provoca um efeito de significação. O campo da linguagem serve para revestir de sentido, de modo que possa ser comunicado aos outros do grupo. Este efeito só pode ser cumprido porque a professora está inserida em um discurso. Na **posição de Outro como terceiro**, é ela quem diz quem pertence ou não pertence ao grupo/classe e, conseqüentemente, à escola. Neste lugar, oferece um modo de relação social, em uma matriz ternária, importante para os alunos com entraves estruturais. É uma posição importante que faz valer as produções singulares de todos os alunos e o seu pertencimento ao grupo.

Os professores reconhecem a importância da formação do grupo, incentivando que ele se forme. Ao se referirem ao aluno com entraves estruturais como parte desse grupo, provocam situações de aproximação entre os alunos nas propostas de atividades ou brincadeiras.

Os professores encontram caminhos para não ocupar o lugar de Outro absoluto ou de recusa de contato. Como pudemos verificar nas entrevistas, formas de acesso aos alunos foram inventadas pelas professoras. Para isso, procuram saídas, como aproximá-los da linguagem do jogo e de brincadeiras. Essas são estratégias de formação de grupo, à medida que aproximam os alunos, possibilitando o contato uns

com os outros. O brincar e o jogos surgem como possibilidade de criação de novos sentidos. Nesses momentos, a resposta da professora àquilo que pode parecer sem sentido provoca um efeito de significação. A partir de um lampejo de possibilidade, um jogo se transforma no brincar como condutor do processo de simbolização. Fundamentamos, a partir de Freud e Lacan, que o brincar é uma ferramenta para a construção do psiquismo. As professoras podem dar um sentido ao movimento do aluno, enlaçando em propostas de atividades, por exemplo de escrita.

Mostrou-se essencial para o trabalho das professoras entrevistadas a constituição de espaços coletivos para se compartilhar suas intervenções com os alunos com entraves estruturais. Elas compartilham com o grupo de professores, que possuem uma formação comum, embora com alguma variável, conforme o segmento, e trabalham em uma mesma organização. Além disso, constroem outros parceiros de trabalho dentro da sala de aula (auxiliares e acompanhantes terapêuticos), formando uma estrutura coletiva de trabalho cotidiano.

Em grupo, as professoras fazem perguntas, falam das suas hipóteses sobre os saberes dos alunos, escutam o outro perguntar, recebem do outro uma validação das suas hipóteses e também podem dizer das suas angústias e limites. Muitas vezes as hipóteses sobre o aluno e as intervenções das professoras ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho. O trabalho no coletivo ajuda as professoras a sustentarem sua posição e sua relação com o *saber* ensinar, fundamentais para os processos de inclusão escolar.

São nos momentos em grupo que as professoras podem discutir e se perguntar sobre o planejamento pedagógico. Este é um instrumento essencial para o trabalho do professor, no qual é possível localizar uma não aposta ou distanciamento do professor em relação ao seu aluno. Tomar o aluno como sujeito, apostando nas suas aprendizagens, produz efeitos no momento do planejamento pedagógico. Ao se referirem ao planejamento pedagógico, pode-se verificar que, quando as professoras se fecham em planejamentos ideais ou sem possibilidade de revisão – não como uma hipótese e sim como uma certeza –, se distanciam de estarem bem posicionadas.

As formulações sobre *eu ideal* e *ideal de eu* foram usadas para pensarmos a manutenção de um ideal a ser cumprido como absoluto ou um deslizamento de o que pode manifestar-se da ordem do *ideal do eu* na direção do *eu ideal*. Esse deslizamento é necessário em intervenções dirigidas à singularidade e à subjetivação em construção dos alunos com entraves estruturais.

Espera-se que este trabalho de alguma forma possa contribuir para a agenda futura de outras pesquisas, principalmente no campo da inclusão escolar e formação de professores, levando em consideração o distanciamento necessário de qualquer imagem idealizada proposta por uma formação tecnocrática, considerando o professor como coordenador de um grupo de alunos. Entende-se que há uma diferença em pedir para que o professor fale de seu aluno em situação de inclusão e fale do seu aluno em um grupo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. F. C. Psicanálise e educação: revendo algumas observações e hipóteses a respeito de uma (im)possível conexão. **Anais Colóquio Lepsi IP/FE-USP 3**, 2002. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300011&sc\\_ript=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300011&sc_ript=sci_arttext). Acesso em: 18 de maio de 2022.

AULAGNIER, P. **A violência da interpretação**: do pictograma ao enunciado. Tradução: Maria Clara Guimarães Pellegrino. Rio de Janeiro: Imago, 1979.

\_\_\_\_\_. **O aprendiz de historiador e o mestre-feiticeiro** – do discurso identificante ao discurso delirante. São Paulo: Escuta, 1989.

BASILE, O.; ANDRÉ, S. Adeus à loucura - Hospital-dia para crianças: experiência de uma instituição desapassivadora. **Percursos**, São Paulo, v.16, p. 24-34, jan.1996.

BERNADINO, L. F. **As psicoses não decididas da infância**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

\_\_\_\_\_. A função do semelhante na escola inclusiva In: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. **Práticas Inclusivas II**: desafios para a aprendizagens do aluno-sujeito. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2020.

BASTOS, M. B. Sobre a escuta de professores na formação docente. In: VOLTOLINI, R. *et. al.* **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018.

BASTOS, M. B.; KUPFER, M. C. M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 116-125, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46081>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BASTOS, M. B. O saber-fazer do professor-sujeito como condição da Aprendizagem Terapêutica. In: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (Orgs.). **Práticas Inclusivas II**: desafios para aprendizagem do aluno-sujeito. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2020.

COSME, A. **Autonomia e Flexibilidade Curricular**: Propostas e Estratégias de Ação. Porto: Editora: Porto, 2018.

DUNKER, C.; VOLTOLINI, R.; JERUSALINSKY, A. Metodologia de pesquisa e psicanálise. In: LERNER, R.; KUPFER, M. C. (Orgs.). **Psicanálise com crianças**: clínica e pesquisa. São Paulo: Escuta, 2008.

FARIA, M. R. Função paterna e função materna. In: **Gênero**. TEPERMAN, D.; GARRAFA, T.; IACONELLI, V. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FILLOUX, J. Sobre o conceito de transferência no campo pedagógico. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 42-77, 2002. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282002000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282002000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 mar. 2018.

FONTANELLA, B. J. B.; MAGDALENO JÚNIOR, R. Saturação teórica em pesquisas qualitativas: contribuições psicanalíticas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.17, n.1, p. 63-71, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287123554008%25202>

FREUD, S. **O chiste e sua relação com o inconsciente (1905)**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

\_\_\_\_\_. **Totem e tabu, Contribuições à História do Movimento Psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Narcisismo, Ensaio de Metapsicologia e outros textos (1914-1916)**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das Massas e Análise do Eu e outros textos (1920-1923)**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar na civilização e outros textos (1930-1936)**. Tradução: Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Moisés e o monoteísmo, Compêndio de psicanálise e outros textos (1937-1939)**. Tradução: Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GIBBS, G. **Análise de dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUELLER, A. S. O jogo do jogo. In: GUELLER, A. S.; SOUZA, A. S. L. (Orgs.). **Psicanálise com crianças**. Belo Horizonte: Artesão Editora, 2020.

HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D. **Cuidado, Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 1980.

HERMANN, M. **Acompanhamento terapêutico e psicose**: um articulador do real, simbólico e imaginário. São Bernardo do Campo: UESP, 2010.

IMBERT, F. **A Questão da Ética no Campo Educativo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 2001.

KUPFER, M. C. *et al.* A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 284-305, 2010.

KUPFER, M. C. M.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (Orgs.). **Práticas Inclusivas em escolas transformadoras**: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta, 2017.

KUPFER, M. C. M.; CASTRO, M. P. Pressuposto e condições preliminares para uma aprendizagem terapêutica. In: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. (Orgs.). **Práticas Inclusivas II**: desafios para aprendizagem do aluno-sujeito. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2020.

LACAN, J. (1948) A agressividade em psicanálise. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. (1949) O estágio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. (1951) Intervenção sobre a transferência. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. (1953) Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. (1953-1954) **O seminário, livro 1**: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. (1955-1956) **O seminário, livro 3**: as psicoses. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. (1966) Dos nossos antecedentes. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. (1957-1958) De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. (1958) A significação do falo. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. (1960) Observação sobre o relatório de Daniel Lagache: Psicanálise e estrutura da personalidade. In: LACAN, J. **Escritos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. (1960-1961) **O seminário, livro 8**: a transferência. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

\_\_\_\_\_. (1964) **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.



\_\_\_\_\_. (1969-1970) **O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. (1972-1973) **O seminário, livro 20: Mais, ainda**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

\_\_\_\_\_. O aturdido. In: \_\_\_\_\_. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

LAPLACHE, J.; PONTALIS, J. B. L. **Vocabulário da psicanálise**. Tradução: Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LAJONQUIÉRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LARROSA, J. (Org.). **Elogio da Escola**. São Paulo: Livraria da Travessa, 2017.

LERNER, A. B. C. **Consequência ética da leitura psicanalítica dos quatro discursos para Educação Inclusiva**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LERNER, R., KUPFER M.C. (Orgs.) **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, J. Fazer escola: a voz e a via do professor. In: LARROSA, J.; RECHIA, K.; CUBAS, C. (Orgs.). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, J.; RECHIA, K.; CUBAS, C. (Orgs.). **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MONTEIRO, E. A. **A transferência e a ação educativa**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NAVARRO, N. O efeito do diagnóstico sobre o olhar da escola. **Diversa: Educação Inclusiva na Prática**, 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-efeito-diagnostico-sobre-olhar-da-escola/>.

OURY, J. **O Coletivo**. São Paulo: Hucitec, 2009.

PORGE, E. **Transmitir a clínica psicanalítica: Freud e Lacan hoje**. Belo Horizonte: Editora Unicamp, 2009.

QUINET, A. **Psicose e laço social: esquizofrenia, paranoia e melancolia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

QUINET, A. **Os outros em Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. (Coleção Passo-a-Passo)

RAHME, M. Laço Social e Educação: um estudo sobre os efeitos do encontro com outro no contexto escolar. In: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. **Práticas Inclusivas II: desafios para a aprendizagens do aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2020.

ROSA, M. D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 4, n. 2, p. 329-348, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SERENO, D. VICENTIN, M. C., NAVARRO, N, ALMEIDA, M., GARFUNKEL, J. Construindo modos de ação na interface saúde e educação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Educação Inclusiva: Experiências Profissionais em Psicologia**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2009.

SIGAL, A. M. **O lugar dos pais na psicanálise de crianças**. São Paulo: Ed. Escuta, 2002.

SOLER, C. **O que faz laço?** São Paulo: Escuta, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERREIRO, Emilia; Teberosky, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

VOLTOLINI, Rinaldo. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 101-111, 2001. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282001000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282001000100009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. O discurso capitalista, a psicanálise e a educação. In: LEITE, N. V.; AIRES, S. (Orgs.). **Linguagem e gozo**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Os fora-de-discurso podem ser incluídos? Desafios da educação inclusiva. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta, 2014.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva. In: VOLTOLINI, R. *et al.* **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018.

\_\_\_\_\_. R. As vicissitudes da transmissão da Psicanálise a educadores. **Anais Colóquio Lepsi IP/FE-USP 3**, 2001. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300036&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032001000300036&script=sci_arttext). Acesso em: 22 de janeiro de 2022.

VIGOTSKY, L. S. A transformação socialista do homem. **Marxists Internet Archive**, 1930. Disponível em:  
<https://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.  
Acesso em: 8 maio 2022.