

# XIV Colóquio do LEPSI

# VI Congresso da rede INFEIES

# X Colóquio RUEPSY

— Os Nomes da criança:  
infâncias, alteridade  
e inclusão

Novembro | 2021 | 18, 19 e 20

## ANAIS

 · FEUSP



# XIV Colóquio Internacional do LEPSI VI Congresso rede INFEIES X Colóquio internacional RUEPSY:

**“ Os nomes da criança: infâncias, alteridade e inclusão”**

Período de realização | 18, 19 e 20 de novembro de 2021

Organização | Faculdade de Educação da USP (FEUSP)

Natureza | Congresso internacional

## Comissão Organizadora

Coordenador Geral | Rinaldo Voltolini

Coordenador Científico | Daniel Revah

Coordenador Administrativo | Douglas Emiliano Batista

Candice Marques de Lima (UNIFESP)

Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira (UFOP)

Caroline Fanizzi (FEUSP e Université Paris VIII)

Elaine Cristina Mourão (FEUSP)

Eric Ferdinando K. Passone (Universidade da Cidade de São Paulo)

Fernanda Arantes (FEUSP)

Izabel Abreu (GIP)

Julia Maria Borges Anacleto (FEUSP)

Kelly Cristina Brandão (UNICAMP)

Lígia Paganini (UNIFESP)

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento (UNICAMP)

Luciana Resende (IPUSP)

Luisa Bottiglieri Moscalcoff (FEUSP)

Luiza Vaz (IPUSP)

Maralice de Souza Neves (UFMG)

Maria Eugênia Pesaro (Lugar de Vida)

Maria Gabriela Guidugli (FEUSP)

Marise Bartolozzi Bastos (Sedes Sapientae)



Mônica Rahme (UFMG)  
Paula Fonseca Fontana (IPUSP)  
Vanessa Cardoso Cezário (FEUSP)

#### Comissão Científica

Anna Carolina Lo Bianco (UFRJ)  
Caroline Fanizzi (FEUSP e Université Paris VIII)  
Cristiana Carneiro (UFRJ)  
Cristina Keiko Inafuku de Merletti (Lugar de Vida/ UNIB)  
Daniel Revah (UNIFESP)  
Daniela Teperman (Instituto Gerar)  
Douglas Emiliano Batista (FEUSP)  
Elaine Cristina Mourão (FEUSP)  
Eric Plaisance (Université Paris V)  
Ilaria Pirone (Université Paris VIII)  
Kelly Cristina Brandão (UNICAMP)  
Marcelo Ricardo Pereira (UFMG)  
Marcia Fogaça (FEUSP)  
Maria Cristina Machado Kupfer (IPUSP)  
Mariana Garbarino (FEUSP)  
Marise Bartolozzi Bastos (Sedes Sapientae)  
Mercedes Minnicelli (Universidad Nacional de Mar del Plata)  
Mônica Rahme (UFMG)  
Patrícia Redondo (Universidad de la Plata/ FLACSO)  
Paula Fontana Fonseca (IPUSP)  
Perla Zelmanovich (FLACSO)  
Renata Guarido (FEUSP)  
Rinaldo Voltolini (FEUSP)  
Rose Gurski (UFRGS)  
Silvia Lampugnani (Universidad Nacional de Rosário)  
Vanessa Cezario (FEUSP)



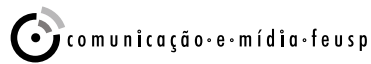
Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Common indicada.



Universidade de São Paulo  
 Reitor | Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior  
 Vice-Reitor | Prof. Dr. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação  
 Diretora | Profª. Dra. Carlota Boto  
 Vice-Diretor | Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Comunicação e Mídia  
 Projeto gráfico e diagramação | Maria Clara Bueno  
 Supervisão técnica | Lilian Curiel Passeri



Direitos desta edição reservados à FEUSP  
 Avenida da Universidade, 308 Cidade Universitária  
 Butantã 05508-040 - São Paulo - Brasil

Catálogo na Publicação  
 Biblioteca Celso de Rui Beisiegel  
 Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

C719 Colóquio Internacional do LEPSI (14. : 2021 : São Paulo)  
 XIV Colóquio Internacional do LEPSI : São Paulo, 2021:  
 Os nomes da criança: infâncias, alteridade e inclusão / Organizado  
 por Faculdade de Educação da USP;  
 Coordenador geral Rinaldo Voltolini. -- São Paulo: FEUSP, 2021.  
 2.389 Kb ; PDF.

ISBN 978-65-87047-30-0 (E-book)

1. Infância 2. Psicanálise 3. Educação 4. Contemporaneidade  
 5. Inclusão I. Faculdade de Educação da USP II. Voltolini, Rinaldo III. Título  
 CDD 22. ed. 371

---

Ficha elaborada por: Nicolly Leite - CRB-8/8204



# Sumário

Mal-estar e sofrimento psíquico de jovens: a sociedade do cansaço e os impasses na educação	15
Aline Azevedo   Beatriz Morais Adler   Eduardo Pacheco Auanna Marques Silva	
A “função parental” entre o pacto edípico e o pacto social: Uma direção para abordar a crise na educação	19
Allisson Vasconcelos   Fábio Henrique Silva	
De los impases en la educación a la construcción de trayectorias singulares: indagando experiencias de adolescentes en su tránsito por la escuela secundaria	23
Ana Bloj   Cristina Ronchese   María Crisalle   María L. Crespín	
As entrevistas com os professores no APEGI: uma leitura de sua função e de seus efeitos	27
Ana Lúcia Branco Novo   Maycon Andrade Fraga	
O que faz um professor? Sobre um lugar de palavra nos sonhos da nação	31
Andressa Mattos Salgado Sampaio	
Rosine Lefort e o desejo do analista: caminhos para uma práxis que aposta no sujeito	35
Annael Lucas Gomes Bezerra   Frederico Santos Alencar Luis Achilles Rodrigues Furtado	
A escola não-toda: estilo que opera o encontro do desejo de ensinar e aprender	39
Áquila Thalita Sampaio Costa   Maria de Lourdes Soares Ornellas	
Recursos do teatro como dispositivo na metodologia da conversação com jovens que apresentam impasses com a escola	44
Bárbara Oliveira Batista   Libéria Neves	
Concepções de grupo e práticas de bullying: a escola como palco dos sintomas sociais	48
Camila Iolanda Frias Medeiros   Pedro Teixeira Castilho	
Um novo laço entre psicanálise e educação	52
Camille A. Gavioli	
A relação transferencial entre professor e alunos ditos com deficiência: impasses e possibilidades	56
Candice Marques de Lima	



O impossível sonho da fabricação: a docência ameaçada pelo ninguém	60
Caroline Fanizzi	
Atendimento do profissional de apoio junto a aluna com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade	64
Cedna Maria Silva Lellis   Eliane da Silva Santos   Jéssika Dias Cerqueira	
Narrativas, histórias e contos infantis: suas consequências estruturantes para bebês e pequenas crianças em contexto de educação infantil	69
Cíntia M. Galina   Emanuelle de S. S. Wada   Mariana C. de O. Rodriguez	
A função socializadora da educação escolar: o que um professor faz acerca do seu compromisso com o laço social?	73
Cláudia Maria Perrone   Flávia Tridapalli Buechler	
Encontros com crianças da educação infantil no entre do Instituto Benjamin Constant	76
Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva   Débora de Souza Santos Madeira	
<i>"Faltava abandonar a velha escola..."</i> O fim do tempo escolar e os riscos da infantilização da loucura	81
Daniel Amiro Gonçalves   Izabel Abreu Kisil   João Pedro Padula Marina Akkerman	
Medicalização escolar: qual o lugar ocupado pela criança em fase de escolarização na atualidade?	85
Débora Thyara Ferreira   Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira	
Uma leitura da nova Política Nacional de Educação Especial: a pseudoeducação de pessoas com deficiência	89
Elaine Cristina Mourão	
A canção do desejo: uma escuta do acalanto na creche	93
Elisangela Maria da Silva	
Responsabilização escolar e a exclusão dos alunos com deficiência	98
Eric Passone	
Considerações acerca dos efeitos de segregação no espaço escolar	103
Fábio Henrique Silva	
"Você vai lembrar da fúria?" Nomeações em um acompanhamento escolar	107
Fernanda Cintra do Prado Pereira Bonilha   João Pedro Padula	
A atuação do psicanalista em instituições de educação infantil	110
Flavia Nahon   Lila Tatiana Queiroz de Carvalho Souza Thaysa Silva dos Santos	



La déficience mentale à l'école : un éclairage psychanalytique sur l'éducation spéciale. Le cas de la France Floriana Baldassi D'Arrigo	114
Incluir pela nomeação, enlaçar pela libido: contribuições da clínica psicanalítica à educação inclusiva de crianças autistas e esquizofrênicas Frederico Santos Alencar   Luis Achilles Rodrigues Furtado Maria de Fátima do Nascimento Rodrigues	118
O impossível de educar e incluir: desafios para um serviço de acolhimento institucional infantil em Vitória - ES Gabriela Morais Machado	122
Autoridade: obstáculos no ciberespaço Gian Eligio Soliman Ruschel   Franciele da Silva dos Anjos Strohhecker Sirlei Rigodanzo	126
Adolescentes que escorregam de nossas mãos Glauca da Costa Neves   Marília Etienne Arreguy	131
A palavra que faz borda à angústia Helena Greco Lisita   Nádia Laguárdia de Lima	136
Contribuições da teoria psicanalítica para a atuação do psicólogo nas redes básicas de ensino Isabelle Emerick da Rocha	140
Mal-estar docente diante da estratégia do mercado da formação universitária Isael de Jesus Sena	144
A criança-escolar: liberdade entre iguais Janaína Klinko	148
Estranhamento e mal-estar na relação com crianças andinas: algumas pistas e impasses na escolarização de crianças migrantes Joana Sampaio Primo	151
A Educação derruba governos: movimentos de resistência nas ocupações de 2015 e 2016 João Ulisses Vitorino   Marília Etienne Arreguy	154
O professor como sujeito e o sonho de uma escola para todos e todas Jonas Tabacof Waks	159



Acompanhamento de escolarização: da educação especializada a uma educação “comum” e seus efeitos de diferença	163
Julia M. B. Anacleto	
A educação infantil na perspectiva da educação inclusiva em revistas para professores da infância	167
Juliana dos Reis Domingues   Candice Marques de Lima	
Atendimento psicanalítico via online: possibilidades de escuta de crianças e adolescentes em situação de distanciamento social	172
Karen Grazielle Tavares   Lisiane Fachinnetto	
Infância e medicalização: as lentes diagnósticas	176
Karin Yasmin Veloso Müller   Larissa Costa Beber Scherer	
O ensino para o aluno com deficiência como sintoma de uma educação para o aluno ideal	180
Klébia Souza Araújo	
A holófrase na psicose infantil e suas relações com a debilidade	184
Lara Batista Belfi   Ariana Lucero	
Considerações teóricas sobre o eixo presença e reconhecimento do instrumental APEGI (Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições)	188
Larissa J. R. Paula Cagnani   Sabrina Vicentin Plothow	
A importância do brincar e o instrumental IRDI	192
Larissa J. R. Paula Cagnani	
“Estamos na <i>live</i> ”: O trabalho com jovens e adolescentes autistas e psicóticos durante a pandemia. O que podemos inventar?	196
Letícia Gonçalves Loback Siqueira	
Centros especializados para autistas: questões para o laço social	200
Leticia Vier Machado   Adriana Marcondes   Leandro de Lajonquière	
O discurso da BNCC entre o transmitir e o aprender: a dialética que virou dilemática	204
Lia Silva Fonteles Serra	
Parentalidade e transmissão na contemporaneidade: o dilema entre liberdade x autonomia	208
Lia Silva Fonteles Serra	
Aprendizagem terapêutica para crianças com autismo	211
Lidiane Ingrid Horta   Cristina Keiko Inafuku de Merletti	





<b>As vicissitudes da constituição subjetiva de uma criança surda</b> Lilian Cristine Ribeiro Nascimento	<b>215</b>
<b>O Grupo de Apoio Multifamiliar à Adoção: Um compromisso social e educativo</b> Luana da Silva Castilho	<b>219</b>
<b>A docência como prática não-toda e a possibilidade de transmissões de saberes autorais</b> Lucas Eduardo Souza Assunção Lopes   Margareth Diniz	<b>223</b>
<b>Da imitação à identificação: observações sobre a função do semelhante no acompanhamento APEGI realizado em escolas</b> Luciana Resende Lima   Luiza Pires Vaz Camarano Cristina Keiko Inafuku de Merletti	<b>227</b>
<b>O impacto psíquico da idealização educacional em estudantes pobres</b> Luciana Santos   Marília Etienne Arreguy	<b>231</b>
<b>Do discurso do especialista à autorização do professor</b> Luisa Bottiglieri Moscalcoff	<b>236</b>
<b>Criação de oficina de Arte no Lugar de Vida</b> Luísa Torkomian	<b>240</b>
<b>Freud e a educação das crianças pequenas: a especificidade das meninas</b> Luiza Holmes W. A. Santos   Ariana Lucero	<b>244</b>
<b>“Agora eu era o herói e meu cavalo só falava inglês”: a escuta da criança</b> Maria Ludmila Mourão	<b>248</b>
<b>Inibição e cansaço na sociedade do desempenho: a escuta de sintomas contemporâneos na formação de um educador-psicanalista</b> Marcelo Bafica Coelho   Marília Etienne Arreguy	<b>252</b>
<b>Inclusão e suposição de sujeito: reflexões a partir do discurso de professoras</b> Marcos Abraão Borges Santos   Júlia Maciel Soares	<b>256</b>
<b>Lugar de Vida em tempos de pandemia: a continuidade das invenções e a sustentação de dispositivos remotos para a promoção do laço social</b> Maria Eugenia Pesaro   Mariana Trenche de Oliveira	<b>260</b>



Formação docente e a relação com o saber: do professor sabe tudo à possibilidade de implicação do professor em sua formação	264
Maria Gabriela Guidugli Pedreira	
A singularidade na inclusão: entre o inominável e o excesso de nomes	268
Mariana Inés Garbarino	
Aluno-sujeito protagonista: o trabalho transdisciplinar de projetos em uma escola inclusiva e o enfrentamento dos impasses escolares	272
Marianna da Gama e Silva	
Inclusão escolar e formação de professores: pela inclusão da noção de <i>sujeito</i>	276
Marise Bartolozzi Bastos	
Incidências da Patologização no sujeito adolescente	281
Mauro Vassoler Junior   Ariana Lucero	
O (des)apropriado lugar da criança na educação especial	285
Nathachy Twane Gomes de Arruda	
Mediação escolar com alunos autistas: uma prática construída a partir do encontro com o sujeito	289
Nathália Lopes Machado   Mônica Maria Farid Rahme	
O <i>protodizer de um protosujeito</i> : a função maternante do professor e a inclusão do pequeno <i>infans</i> a partir do IRDI	293
Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves	
Três reflexões iniciais sobre educação, violência e sociedade	297
Pablo Henrique Teodoro de Lima   Marcelo Ricardo Pereira	
... del lazo y lo Uno en inclusión escolar	301
Pablo Llanque	
O ensino remoto na pandemia: limites e possibilidades a partir da escuta de professores	305
Patrícia da Silva Gomes   Juliana Tessara Berni   Márcio Rimet Nobre Helena Greco	
Da pátria à fratria: mal-estar, autoridade e educação	309
Patrícia Feiten Pinto   Vânia Lisa Fischer Cossetin	
Considerações psicanalíticas acerca de função do semelhante e o laço entre as crianças na escola	313
Paula Fontana Fonseca   Cristine Lacet   Josca Ailine Baroukh	



O Livro É a Voz de Alguém: Uma Experiência de Oficinas de Contos Para Crianças em Situação de Vulnerabilidade Paula Gus Gomes   Camila Terra Da Rosa   Rafaela Pereira Cohen Leandro Peratz Gomes	317
Fiando a palavra: <i>Com Fio no Conto</i> Paula Gus Gomes   Sofia Tessler de Sousa   Livia Dávalos   Eduarda Xavier	321
Suicídio entre jovens e a escola Pedro Castilho   Maísa Moura	325
A medicalização nas infâncias Raquel Nascimento Pinheiro	329
Mal-estar contemporâneo de jovens universitários: uma leitura psicanalítica a partir da urgência subjetiva Regis Albuquerque Henrique   Nádia Laguardia de Lima	333
Quando medicar é não dizer: a subjetivação tamponada no mal-estar docente Roberta Freire   Paula Porto	337
Escola e democracia: o conceito de educação escolar como sendo a pertinência do aprender com o ensinar Rogério Rodrigues	341
Formación psicopedagógica para la inclusión de las infancias Rosa Catrambone   Andrea Ledwith	345
Práticas de comunicação alternativa em consonância com os recursos da educação terapêutica Rosana Nascimento de Sousa   Cristina Keiko Inafuku de Merletti	349
O mal-estar docente é real: ressonâncias no tornar e manter-se professor(a) Silvano Messias dos Santos   Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida	353
A angústia frente ao não saber: professores e alunos-já-professores entre impasses no ensinar-aprender Silvano Messias dos Santos   Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida	357
Formação de professores no ensino remoto: tempos para/de aprendizagens Simone Bicca Charczuk	361
A escuta em grupo na educação: uma aposta na circulação da palavra Cristiane Ferrão Lazarini Campos   Maria Aparecida Rocha Silva Talita Rodrigues da Silva	365



<b>Inclusão: pequenos avanços, grandes desafios</b> Tatiana Lins Serra Cattapan	<b>369</b>
<b>Segregação e dominação das infâncias institucionalizadas: a racionalidade educativa nos abrigos analisada a partir da teoria dos discursos de Lacan</b> Thais Cristina de Lima	<b>373</b>
<b>A singularidade na educação inclusiva: nem meio, nem fim</b> Tiago de Moraes Tavares de Lima	<b>377</b>
<b>Uma ficção de criança autônoma</b> Vanessa Cardoso Cezário	<b>381</b>
<b>(In)disciplina: uma questão fora de moda?</b> Vanessa Cardoso Cezário	<b>385</b>
<b>A relação transferencial no ensino remoto</b> Victória Giacomini Reali	<b>389</b>
<b>Escutas Sensíveis: Um dispositivo de cuidado em saúde mental no Centro Cultural do Bom Jardim</b> Vlândia Jamile dos Santos Jucá   João Paulo Pereira Barros Rafael Soares Cavalcante   Renan Braga Alves	<b>393</b>
<b>Transições Educativas e Travessias na Adolescência</b> Vlândia Jamile dos Santos Jucá   Lys Maria Vinhaes Dantas Olívia Maria Costa Silveira	<b>398</b>
<b>Um olhar psicanalítico sobre o desenvolvimento infantil no contexto do isolamento social</b> Yasmin Costa Pereira   Margarete dos Santos Marques	<b>402</b>



# Índice dos autores

Adriana Marcondes	200	Fábio Henrique Silva	19
Aline Azevedo	15	Fábio Henrique Silva	103
Allisson Vasconcelos	19	Fernanda C. do Prado P. Bonilha	107
Ana Bloj	23	Flávia Nahon	110
Ana Lúcia Branco Novo	27	Flávia Tridapalli Buechler	73
Andrea Ledwith	345	Floriana Baldassi D'Arrigo	114
Andressa Mattos Salgado Sampaio	31	Franciele da S. dos A. Strohhecker	126
Annael Lucas Gomes Bezerra	35	Frederico Santos Alencar	35
Áquila Thalita Sampaio Costa	39	Frederico Santos Alencar	118
Ariana Lucero	184	Gabriela Moraes Machado	122
Ariana Lucero	244	Gian Eligio Soliman Ruschel	126
Ariana Lucero	281	Glauucia da Costa Neves	131
Auanna Marques Silva	15	Helena Greco	305
Bárbara Oliveira Batista	44	Helena Greco Lisita	136
Beatriz Moraes Adler	15	Inês Maria M. Z. Pires de Almeida	353
Camila Iolanda Frias Medeiros	48	Inês Maria M. Z. Pires de Almeida	357
Camila Terra Da Rosa	317	Isabelle Emerick da Rocha	140
Camille A. Gavioli	52	Isael de Jesus Sena	144
Candice Marques de Lima	56	Izabel Abreu Kisil	81
Candice Marques de Lima	167	Janaína Klinko	148
Carla Mercês da R. Jatobá Ferreira	85	Jéssika Dias Cerqueira	64
Caroline Fanizzi	60	Joana Sampaio Primo	151
Cedna Maria Silva Lellis	64	João Paulo Pereira Barros	393
Cíntia M. Galina	69	João Pedro Padula	81
Cláudia Maria Perrone	73	João Pedro Padula	107
Cristiane Ferrão Lazarini Campos	365	João Ulisses Viturino	154
Cristina Keiko Inafuku de Merletti	211	Jonas Tabacof Waks	159
Cristina Keiko Inafuku de Merletti	227	Josca Ailine Baroukh	313
Cristina Keiko Inafuku de Merletti	349	Júlia Maciel Soares	256
Cristina Ronchese	23	Julia M. B. Anacleto	163
Cristine Lacet	313	Juliana dos Reis Domingues	167
Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva	76	Juliana Tessara Berni	305
Daniel Amiro Gonçalves	81	Karen Grazielle Tavares	172
Débora de Souza Santos Madeira	76	Karin Yasmin Veloso Müller	176
Débora Thyara Ferreira	85	Klébia Souza Araújo	180
Eduarda Xavier	321	Lara Batista Belfi	184
Eduardo Pacheco	15	Larissa Costa Beber Scherer	176
Elaine Cristina Mourão	89	Larissa J. R. Paula Cagnani	188
Eliane da Silva Santos	64	Larissa J. R. Paula Cagnani	192
Elisangela Maria da Silva	93	Leandro de Lajonquièrre	200
Emanuelle de S. S. Wada	69	Leandro Peratz Gomes	317
Eric Passone	98	Leticia Gonçalves Loback Siqueira	196



Leticia Vier Machado	200	Maycon Andrade Fraga	27
Lia Silva Fonteles Serra	204	Mônica Maria Farid Rahme	289
Lia Silva Fonteles Serra	208	Nádia Laguárdia de Lima	136
Libéria Neves	44	Nádia Laguárdia de Lima	333
Lidiane Ingrid Horta	211	Nathachy Twane G. de Arruda	285
Lila Tatiana Q. de Carvalho Souza	110	Nathália Lopes Machado	289
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento	215	Olívia Maria Costa Silveira	398
Lisiane Fachinetto	172	Oneli de Fátima T. Gonçalves	293
Lívia Dávalos	321	Pablo Henrique Teodoro de Lima	297
Luana da Silva Castilho	219	Pablo Llanque	301
Lucas Eduardo S. Assunção Lopes	223	Patrícia da Silva Gomes	305
Luciana Resende Lima	227	Patrícia Feiten Pinto	309
Luciana Santos	231	Paula Fontana Fonseca	313
Luisa Bottiglieri Moscalcoff	236	Paula Gus Gomes	317
Luis Achilles Rodrigues Furtado	35	Paula Gus Gomes	321
Luis Achilles Rodrigues Furtado	118	Paula Porto	337
Luísa Torkomian	240	Pedro Castilho	325
Luiza Holmes W. A. Santos	244	Pedro Teixeira Castilho	48
Luiza Pires Vaz Camarano	227	Rafaela Pereira Cohen	317
Lys Maria Vinhaes Dantas	398	Rafael Soares Cavalcante	393
Maísa Moura	325	Raquel Nascimento Pinheiro	329
Marcelo Báfica Coelho	252	Regis Albuquerque Henrique	333
Marcelo Ricardo Pereira	297	Renan Braga Alves	393
Márcio Rimet Nobre	305	Roberta Freire	337
Marcos Abraão Borges Santos	256	Rogério Rodrigues	341
Margarete dos Santos Marques	402	Rosa Catrambone	345
Margareth Diniz	223	Rosana Nascimento de Sousa	349
Maria Aparecida Rocha Silva	365	Sabrina Vicentin Plothow	188
María Crisalle	23	Silvano Messias dos Santos	353
Maria de Fátima do N. Rodrigues	118	Silvano Messias dos Santos	357
Maria de Lourdes Soares Ornellas	39	Simone Bicca Charczuk	361
Maria Eugenia Pesaro	260	Sirlei Rigodanzo	126
Maria Gabriela Guidugli Pedreira	264	Sofia Tessler de Sousa	321
María L. Crespín	23	Talita Rodrigues da Silva	365
Maria Ludmila Mourão	248	Tatiana Lins Serra Cattapan	369
Mariana C. de O. Rodriguez	69	Thais Cristina de Lima	373
Mariana Inés Garbarino	268	Thaysa Silva dos Santos	110
Mariana Trenche de Oliveira	260	Tiago de Moraes T. de Lima	377
Marianna da Gama e Silva	272	Vanessa Cardoso Cezário	381
Marília Etienne Arreguy	131	Vanessa Cardoso Cezário	385
Marília Etienne Arreguy	154	Vânia Lisa Fischer Cossetin	309
Marília Etienne Arreguy	231	Victória Giacomini Reali	389
Marília Etienne Arreguy	252	Vlândia Jamile dos Santos Jucá	398
Marina Akkerman	81	Vlândia Jamile dos Santos Jucá	393
Marise Bartolozzi Bastos	276	Yasmin Costa Pereira	402
Mauro Vassoler Junior	281		



# Mal-estar e sofrimento psíquico de jovens: a sociedade do cansaço e os impasses na educação

Aline Azevedo  
Beatriz Morais Adler  
Eduardo Pacheco  
Auanna Marques Silva

## Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais das pesquisas “Laço social, modos de subjetivação e educação: desafios contemporâneos” e “Sofrimento Sociais: questões teóricas e desafios clínicos” que são desenvolvidas a partir de uma parceria interinstitucional estabelecida entre UNIRIO e UFRJ. Sob o modelo de pesquisa intervenção, realizamos em 2021 rodas de escuta virtuais com jovens de um curso pré vestibular social na cidade do Rio de Janeiro.

O curso preparatório é formado por pessoas de baixo poder aquisitivo, em sua maioria na faixa etária de 17 a 20 anos e residentes em uma comunidade da Zona Oeste do Rio de Janeiro, que sonham em ingressar num curso de ensino superior. O projeto, buscando atender às necessidades sanitárias do momento, transferiu suas atividades presenciais para a modalidade remota. Contudo, as condições de isolamento social e segurança sanitária são muito desiguais, e, para grande parte dos participantes da roda, a realidade é a do imperativo do trabalho presencial e precarizado como meio de sustento.

## Metodologia

Como ancoragem do nosso trabalho, utilizamos a metodologia descrita por Jorge Broide e Emília Broide no texto “Notas para um trabalho grupal” (2016). Primeiramente, dividimos nossa equipe em duas funções: coordenadoras e cronistas. As coordenadoras ficavam mais atentas ao manejo com os participantes da roda, enquanto as cronistas se responsabilizavam pela narrativa do encontro. Porém, Broide e Broide ressaltam: “mesmo que a instituição designe alguns técnicos como coordenadores de grupo, essa função se forja no fazer grupal” (2016, p. 52), ou seja, a posição de coordenação não deve ficar cristalizada. Os cronistas, por sua vez, não têm a função de descrever todos os detalhes da roda, mas o movimento de circulação da palavra do grupo, levando em conta a transferência e a contratransferência. Assim, a crônica terá o aspecto pessoal do cronista e será ferramenta de trabalho.

Conceitos também importantes foram o de tarefa e pré-tarefa, na qual, o primeiro é a direção e a razão do trabalho no grupo: a circulação da palavra. A pré-tarefa seria tudo que impede a realização da tarefa, cabendo às coordenadoras trabalharem para retornar à tarefa e fazer dela o motor da roda. Mais um



aspecto importante é o contrato ou enquadre, pelo qual, deve-se deixar claro os combinados frente à instituição, estabelecendo um espaço de confiança (BROIDE e BROIDE, 2016).

Vale ressaltar que a aplicação desta metodologia em um ambiente virtual foi um grande desafio, em que tanto os problemas quanto as apostas foram se dando ao longo do trabalho. Em um primeiro momento, as câmeras e os microfones desligados nos levaram a refletir se uma roda seria possível. Inclusive, houve rodas em que a palavra não circulou, com apenas poucas alunas utilizando os microfones.

Contudo, identificamos que, apesar dos alunos não ligarem os microfones, estavam presentes, já que muitos escreviam no chat da plataforma virtual. Então, percebida sua importância na dinâmica das rodas, começamos a fazer circular a palavra na forma escrita, trazendo ao chat palavras presentes na roda anterior, o que demonstrava a nossa posição de escuta e reconhecimento. Essa aposta mostrou-se eficaz, exigindo-nos atenção tanto ao que se falava, quanto ao que se escrevia.

## Construção de um espaço de escuta

Para pensar na oferta de um espaço de fala e de escuta nesse contexto, acreditamos ser necessário partir de uma psicanálise implicada com o contexto sociopolítico, como aponta Miriam Debieux Rosa (2013), buscando compreender as redes de alienação e silenciamento que operam sobre os jovens, reconhecendo a articulação da psicanálise com a educação e a política. Quando a escuta psi opera de forma implicada, é possível realizar um trabalho de desnaturalização que pode desnaturalizar algumas posições subjetivas marcadas pela condição de inadequação, que se concretizam e ganham visibilidade a partir de rótulos que determinam lugares sociais, tais como: empregado, pobre, favelado, etc.

Desta forma, de acordo com Teresa Carreteiro, “aqueles que vivenciam o peso social da posição de ‘indivíduos por falta’ têm mais possibilidades de experimentar o sofrimento social, que deixa marcas psíquicas com pouca ou nenhuma visibilidade social” (2003, p. 59).

Portanto, a banalização desse tipo de violência produz sofrimentos que deixam marcas, feridas narcísicas capazes de imprimir traços (CARRETEIRO, 2003) invisíveis e invisibilizados que precisam ser escutados, legitimados e elaborados.

Embora social, esse sofrimento é frequentemente vivido a partir de uma lógica individualista, própria do contexto neoliberal, que transfere para os sujeitos a responsabilidade exclusiva por sua condição de vida, invisibilizando todas as estruturas de exclusão que operam para que isso ocorra. Há uma lógica de não reconhecimento, ou de recusa de reconhecimento, que opera um silenciamento e empurra os sujeitos para um não-lugar, fazendo com que o sofrimento causado pelas desigualdades sociais encontre expressão na forma de sentimentos de culpa, vergonha e humilhação, como aponta Carreteiro (2003). A ocorrência





contínua e repetida dessa recusa de reconhecimento pode configurar a vivência do sofrimento como uma experiência da ordem do traumático (KLAUTAU, 2017).

Neste contexto, a partir de uma associação livre coletivizada, buscamos a possibilidade de elaboração coletiva e compartilhada das situações vividas e a reinserção desses estudantes na cena social que os rodeia com alterações do campo simbólico. Nosso objetivo, portanto, é tornar visível essas questões que normalmente são invisíveis e inaudíveis, entendendo que “este é um primeiro passo indispensável para qualquer estratégia de mudança de sua posição no mundo” (KLAUTAU, 2017, p.119).

Assim, nosso trabalho passa a ser clínico quando se tem a possibilidade de se fiar no outro: é quando o falar é possibilitado, quando há identificação entre os pares e a partir disso, há o compartilhamento de suas histórias pessoais. Sobre tudo, quando o cansaço entrou na roda, foi possível observar a articulação entre o mal-estar descrito pelos alunos e os impasses na educação.

Fonte de cansaço e mal-estar entre os jovens, a demanda por produtividade e autonomia por parte da sociedade neoliberal contemporânea contribui para uma pressão de ordem interna. Objetivando alto desempenho, boa imagem e realização, o “sujeito do desempenho” (HAN, 2015, p. 102) explora a si mesmo de forma voluntária até sua fadiga, exigindo-se e colocando-se à disposição de uma rotina de cansaço (HAN, 2015).

O sucesso ou o fracasso é atribuído exclusivamente ao indivíduo (DUNKER, 2020). Neste sentido, verifica-se no campo da educação que, se o êxito pretendido é obtido, decorre do mérito; se não o obtém ou não se enquadra no padrão dominante, haveria uma insuficiência individual, que pode levar ao desenquadre social, autoexclusão, e/ou à patologização.

Por exemplo, uma aluna que disse ter falhado duas vezes, pois considera que não estuda e não trabalha. Segundo a discente, “muita gente te olha torto, te julga, fala que você é um vagabundo”. Nessa mesma roda, outro aluno disse que às vezes pensa não ser tão produtivo quanto deveria ser, e que mesmo quando faz, ainda sente que não fez. Essas falas demonstram que, embora estudem em um curso todas as noites, ainda se sentem insuficientes.

Não obstante a civilização seja garantidora de proteção e desenvolvimento, ela fomenta males psíquicos, angústia e ansiedade (FREUD, [1930] 2011), o que se observa no mal-estar experimentado pelos jovens. Relatos de angústia, cansaço, medo e insegurança são expressões encontradas em grande número, o que pode ser analisado como um sintoma de mal-estar na sociedade.

Durante as rodas, nos confrontamos com a nova configuração dos laços sociais: momentos de fala e silêncio, câmeras e microfones dificilmente ligados, telas sem imagens revelavam a perda nas relações pela virtualidade e o esgarçamento dos laços sociais construídos a partir das relações horizontais baseadas na identificação entre aqueles que compartilham do mesmo ideal (COUTINHO E ANDRADE, 2017).



Nesta turma, o contexto sociopolítico agregado à vulnerabilidade dos alunos diante da rotina que conjugava trabalho, aulas virtuais e estudo, além da pandemia, refletia-se na forma de mal-estar, ansiedade e cansaço. No dia não havia tempo para descanso e a ansiedade, como eles mesmos nomeavam, era presente diante da insegurança se haveria ENEM, da aprovação, da aprendizagem no método remoto, o que se vincula diretamente à preocupação com a produtividade e a autonomia esperada do aluno.

## Conclusão

Assim, neste contexto que fomenta o mal-estar entre os jovens estudantes, os dispositivos grupais de escuta são fundamentais para que os jovens possam compartilhar o sofrimento, tê-lo reconhecido, escutado e ressignificado. É um espaço para “falarem de si, do outro e pelo outro”, através de mecanismos de identificação e projeção. O mal estar e o sofrimento psíquico apresentados pelos jovens merecem atenção como um problema social, uma possível resposta à demanda por resultados, uma reação às expectativas criadas e geradas em torno deles, cabendo utilizar as rodas de conversa e de escuta psicanalítica como forma de elaboração desse mal-estar em um espaço de partilha, troca, reconhecimento e ressignificação de questões que se apresentam no coletivo, refletindo a vulnerabilidade e o desamparo do jovem intensificado no período da pandemia.

## Referências bibliográficas

- BROIDE, J. & BROIDE, E. E. A Psicanálise em situações sociais críticas: metodologia clínica e intervenções. 2 ed. São Paulo: Escuta. 2016
- CARRETEIRO, T. C. Sofrimentos Sociais em Debate. *Psicologia USP*, 14(3), p. 57-72, 2003.
- COUTINHO, L. G.; ANDRADE, C. B. de. O que as ocupações nos ensinam sobre a adolescência, o laço social e a educação? *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 19, p. 48-62, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i0.8647736. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647736>.
- DUNKER, C.I.L. Paixão da Ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação - Coleção Educação e Psicanálise, vol.1. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.
- FREUD, S. O mal-estar na civilização. Tradução: Paulo César de Souza - 1a ed.- São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
- HAN, Byung-Chul. Sociedade do Cansaço; tradução de Enio Paulo Giachini. 2a edição ampliada - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- KLAUTAU, P. O método psicanalítico e suas extensões: escutando jovens em situação de vulnerabilidade social. *Rev. Latinoam psicopatol fundam.* [on line]. 2017, v.20, n.1, pp 113-127.



# A “função parental” entre o pacto edípico e o pacto social: Uma direção para abordar a crise na educação

Allisson Vasconcelos<sup>1</sup>  
Fábio Henrique Silva<sup>2</sup>

O que é *educar*? Para responder a essa pergunta, recorramos à Hannah Arendt: educar, segundo ela, “[...] é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”; “[...] é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, [...] preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (Arendt, 1957/2011, p. 247).

Em psicanálise, o significante *educação* não constitui um conceito. Aparece, por exemplo, em *A moral sexual “cultural”*, em que Freud (1908/2015) trata o processo educativo como aquele através do qual o sujeito é condicionado à moralidade, mediante a formação de novos caminhos para a pulsão. Também aparece associado à universalidade do saber, quando Lacan (1969–1970/1992), imputa o impossível de educar ao discurso do universitário, que opera alienando o outro e provocando a divisão. A ideia de educação transmitida por Hannah Arendt, no entanto, avizinha-se do que em psicanálise costumamos chamar de pacto edípico ou pacto sexual.

Conhecemos o complexo de Édipo como o momento do desenvolvimento psicosssexual em que o sujeito adquire a possibilidade de ascender na escala civilizatória. Para que obtenha êxito, ele precisa consentir com a lei da cultura, requerendo que o pai e, antes dele, a mãe preparem o filho para sua incidência. Esse preparo envolve temor e amor, com o último transfigurando o primeiro. Conforme Hélio Pellegrino,

Não há dúvida de que a lei, para ser respeitada, precisa ser temida. [...] Uma lei que não seja temida – que não tenha potência de interdição e de punição – é uma lei fajuta, de fancaria, impotente. No entanto, o temor à lei, sendo necessário, é absolutamente insuficiente para fundar a relação do ser humano com a lei. [...] Só

---

1 Doutorando em Estudos Psicanalíticos pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG. Pesquisador do grupo de pesquisa e extensão Além da Tela: Psicanálise e Cultura Digital. Bolsista da FAPEMIG.

2 Doutorando em Estudos Psicanalíticos pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG. Pesquisador do grupo de pesquisa e extensão Além da Tela: Psicanálise e Cultura Digital. Bolsista da CAPES.



o amor e a liberdade, subordinando e transfigurando o temor, vão permitir uma verdadeira, positiva – e produtiva – relação com a lei. A autêntica aceitação do interdito do incesto [...] só é possível na medida em que a criança seja amada e respeitada como pessoa, na sua peculiaridade, pelo pai e, antes dele, pela mãe. [...] O amor da mãe, já modelado pela cultura, prepara o advento do terceiro, do pai, cuja entrada em cena, através da estrutura triádica, ajuda a criança a construir sua própria liberdade e autonomia. (Pellegrino, 1983/2017, pp. 30-31).

O pacto sexual é, por assim dizer, “[...] o batismo do ser humano, a marca da passagem que o faz ingressar [...] no circuito de intercâmbio social” (Pellegrino, 1983/2017, p. 33). É por sua efetividade que o sujeito pode firmar, mais adiante, o pacto social, em que confirma sua renúncia ao gozo por meio do trabalho, que lhe surge como uma via através da qual pode obter alguma satisfação para seu desejo. O pacto social depende, retroativamente, de que nada impeça ou abale o pacto sexual e, progressivamente, de que o sujeito seja reconhecido e valorizado enquanto contribuinte da cultura.

A psicanálise se erigiu em um momento específico da história da humanidade: a época vitoriana. Os complexos familiares, dentre eles o próprio complexo de Édipo, são frutos das impressões freudianas dessa cultura. Tais impressões derivam da observação das chamadas *famílias paternalistas*, nas quais pai e mãe exercem papéis específicos: o pai é a autoridade e a mãe, aquela que nutre. Embora ainda existam famílias constituídas por pai, mãe e filho, não necessariamente estas seguem o roteiro que, no passado, lhes foi dado. Além disso, surgem outras famílias que fogem ao modelo nuclear e que talvez sejam contempladas pela expressão *família tentacular* (Kehl, 2003).

Quais as implicações desses novos arranjos para a educação? De acordo com Hannah Arendt a crise na educação pode ser atribuída a uma série de fatores que parecem convergir em um determinante: a falência da autoridade no mundo contemporâneo (Arendt, 1957/2011). O que nos leva a estabelecer correlação entre a falência da autoridade, de que fala Hannah Arendt, e o declínio do pai, abordado por Lacan desde o início de seu ensino. Advertidos, contudo, que é preciso cautela para não incorrer em anacronismos.

Lacan (1938/2008) discorre sobre o fenômeno do declínio do pai inicialmente em *Os complexos familiares na formação do indivíduo*. Nesse ensaio, ele opera com a noção de imago, o elemento fundamental dos complexos, que consiste em uma representação inconsciente das grandes figuras de nossa infância. Ela é a representação do pai que o menino tem internalizada e com a qual este se identifica, à imagem e semelhança, até que ele também se torne um pai e também concentra a função de repressão com a de sublimação, como o resultado de uma determinação social.

Após descrever a imago paterna, Lacan (1938/2008) aborda seu declínio social, o qual, segundo ele, seria a causa de uma crise psicológica. Essa crise, talvez possamos dizer, é a crise das identificações. A ausência da identificação



com o significante paterno faz com que o sujeito não se sinta à altura do que é *ser um homem segundo a tradição* (Rosa, 2008). O problema da autoridade, no entanto, não parece residir aí, no domínio da imagem do pai, e sim na função que esse pai encerra, que é, como vimos, a de transmitir a lei. O declínio do pai, que se entrelaça à falência da autoridade, é, podemos dizer, o declínio da função paterna.

O declínio da função paterna pode ter como fonte o próprio declínio da imagem do pai. A ausência da identificação, assim como faz com que o sujeito não se sinta à altura de ser um homem (ou uma mulher) segundo a tradição, pode também levá-lo a não se sentir à altura de ser um pai (ou uma mãe), desencorajado, inclusive, pelo imaginário social que se sobrepõe a essa(s) figura(s). Isso pode incorrer em uma curiosa renúncia, pela qual as crianças são deixadas à própria sorte, sem qualquer preparativo para a chegada da lei. Trata-se de uma renúncia curiosa porque a criança desempenha no psiquismo dos pais uma função reparadora, a de suturar a ferida narcísica. É isso que sublinha Freud (1914/2010) ao dizer que a atitude terna dos pais para com seus filhos é revivescência e reprodução do próprio narcisismo há muito abandonado.

Outra fonte aparente para o declínio da função paterna é a ideia contida no significante *parentalidade* que domina a cena contemporânea. A parentalidade, que se refere à produção de discursos e às condições oferecidas pela geração anterior para que uma nova geração se constitua subjetivamente em determinada época (Teperman et al., 2020), veio, segundo Lebrun (2010), substituir a autoridade paterna. Tal substituição coloca pai e mãe em pé de igualdade. Com isso, as funções paterna e materna ficam diluídas em uma: na função parental. Essa perspectiva é compartilhada por Brousse (2006), que trata a parentalidade como um neologismo que veio dar conta das mudanças na família que decorrem justamente da falência do patriarcado, cuja consequência é um apagamento da diferença entre as função materna e função paterna.

Para Corso e Corso (2016) devemos ter cuidado para não cair nas esparrelas do anacronismo, até porque nada garante que os efeitos seriam outros se as funções paterna e materna permanecessem intactas. Brousse (2006), por exemplo, pensa que um apagamento das diferenças por conta desses rearranjos pode incidir sobre a criança, que não conseguiria mais abarcar a diferença de papéis. Rosa (2008), entretanto, ao propor um homem mais além da tradição, segue a premissa de que aquilo que o pai pode passar a transmitir ao filho nessa nova conjuntura é algo de seu desejo, para além da diferença dos sexos e da castração.

A pergunta que deixamos em aberto, sobre as implicações dos novos arranjos familiares na educação, pode ter como resposta que, na contramão da recusa da família paternalista em exercer sua função por não se sentir à altura dela, as famílias tentaculares abrem um leque de possibilidades para a transmissão da educação, por justamente desempenharem a autoridade de outra forma, incluindo tanto os desígnios outrora voltados à mãe, quanto os voltados ao pai.



## Referências bibliográficas

- Arendt, H. (2011). A crise na educação. In *Entre o passado e o futuro* (M. W. Barbosa, Trad.; 7a ed., pp. 221-247). Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1957).
- Arendt, H. (2011). Que é autoridade? In *Entre o passado e o futuro* (M. W. Barbosa, Trad.; 7a ed., pp. 127-187). Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1954).
- Brousse, M.-H. (2006). Un neologismo de actualidad: la parentalidad (M. I. Negri, Trad.). *Enlaces*, (11), 64-68.
- Corso, D. L., & Corso, M. (2017). A psicanálise na Terra do Nunca: ensaios sobre a fantasia. *Artmed*.
- Couto, M. P. (2010). As novas organizações familiares e o fracasso escolar. *Psicologia da Educação*, (30), 57-66.
- Freud, S. (2010). Introdução ao narcisismo. In P. C. Souza (Ed. & Trad.). *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 12, pp. 13-50). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1914).
- Freud, S. (2015). A moral sexual "cultural" e o nervosismo moderno. In P. C. Souza (Ed. & Trad.). *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 8, pp. 359-389). Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1908).
- Kehl, M. R. (2003). Em defesa da família tentacular. <http://www.mariaritakehl.psc.br/conteudo.php?id=14>
- Lacan, J. (1992). O seminário: Vol. 17. O avesso da psicanálise (J.-A. Miller, Ed., & A. Roitman, Trad.). Zahar. (Trabalho original produzido entre 1969 e 1970).
- Lacan, J. (2008). Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia (M. A. Coutinho Jorge & P. M. Silveira Júnior, Trads.; 2a ed.). Zahar. (Trabalho original publicado em 1938).
- Lebrun, J.-P. (2010). Os paradoxos da parentalidade. In M. Fleig (Ed.). *O mal-estar na subjetivação* (M. Fleig, F. F. Settineri, C. A. Viero, Trads.; pp. 113-126). CMC.
- Pellegrino, H. (2017). Pacto edípico e pacto social: da gramática do desejo à sem-vergonhice brasileira. In T. Rivera, L. A. M. Celes & E. L. A. Sousa (Eds.). *Psicanálise* (pp. 27-36). Funarte. (Trabalho original publicado em 1983).
- Rosa, M. (2008). Ser um homem segundo a tradição? *Fractal*, 20(2), 437-446. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922008000200010>
- Teperman, D., Garrafa, T., & Iaconelli, V. (2020). Parentalidade e psicanálise. In D. Teperman, T. Garrafa & V. Iaconelli (Eds.). *Parentalidade* (pp. 7-8). Autêntica



# De los impases en la educación a la construcción de trayectorias singulares: indagando experiencias de adolescentes en su tránsito por la escuela secundaria

Ana Bloj  
Cristina Ronchese  
María Crisalle  
María L. Crespín

## Trayectoria de una investigación. Ruta de viaje.

Este trabajo resulta de una investigación que estamos realizando en Rosario, Argentina, docentes de la Cátedra Intervenciones en Niñez y Adolescencia, Facultad de Psicología - UNR e investigadoras del Irice-CONICET: "Trayectorias y errancias: adolescentes en los bordes/fronteras de lo escolar". Nos propusimos indagar y analizar los modos actuales de producción de subjetividad en adolescentes, en sus recorridos educativos singulares, incluyendo aquellos espacios de frontera con lo escolar. También evaluar si dichos recorridos se proyectan en un mapa que permite establecer y potenciar intervenciones que propicien la inclusión social de los adolescentes. Se definieron como objetivos específicos: potenciar el intercambio entre profesionales que desarrollen prácticas de atención e intervenciones en el malestar emergente en escuelas y en espacios que se trabaje con adolescentes; construir y sistematizar registros de las prácticas que permitan temporalizar el devenir de los adolescentes y trazar aquellos recorridos que se configuran en los márgenes de lo escolar y situar la producción de espacios alternativos, intermedios o espacios líquidos que los adolescentes crean cuando no logran ingresar al sistema educativo formal. Se busca ubicar estos espacios en los programas estatales de inclusión socioeducativa o en ámbitos comunitarios de socialización de adolescentes y en aquellas zonas difusas que los mismos habitan donde los recorridos no cobran una dimensión educativa formal. Estos espacios están en una relación particular con la escuela, donde los itinerarios sólo pueden escribirse desde la orientación que definen las trayectorias escolares esperables. Sin embargo, se observa que hay una multiplicidad de recorridos que realizan los sujetos, que parecen no ser leídos desde las hojas de ruta de lo escolar. Esta relación-tensión no deja de producir retornos y resignificaciones a lo largo de cada historia singular. Puede conjeturarse que en función de los alojamientos que se produzcan en estas zonas de frontera, los recorridos, las errancias, los circuitos de repetición que trazan los adolescentes pueden inscribirse en una alteridad que no devenga necesariamente en exclusión.

Entendemos la trayectoria como un camino en construcción artesanal permanente. Se propone pensarla en el tiempo y desde su narración/relato, poniendo el



acento en el sujeto de esa trayectoria, en qué significa para cada uno su recorrido y en qué relaciones se sitúa en el colectivo (Nicastro y Greco; 2016). Trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales, tramas con las que ambos se constituyen y que implican espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente e intersubjetivamente.

Metodológicamente se trata de una investigación-acción. Las técnicas seleccionadas son participativas, abiertas y flexibles, dado que nuestro propósito es rescatar los sentidos y significaciones propias de quienes acompañan la experiencia vital con los adolescentes.

En este escrito abordaremos algunos aspectos y avatares de la experiencia de investigación realizada en una escuela secundaria que trabaja con población en ciertas condiciones de vulnerabilidad, valiéndonos del material surgido en entrevistas con el equipo directivo y principales referentes, y en dispositivos organizados para tal fin con docentes y estudiantes de 5° año.

Para comienzos del año 2020, se habían previsto talleres con la comunidad educativa a partir de los cuales se podría dar forma a primeros desarrollos en respuesta a los objetivos planteados. La pandemia produjo una interrupción de este proceso y obligó a una redefinición de la lectura de las trayectorias analizadas, resultando un amplificador de la mirada sobre los procesos indagados. En este trabajo presentamos las modificaciones que supuso en el curso de nuestra investigación y los primeros resultados hallados hasta el momento.

## **Pandemia, año 1: detención y desvío**

En febrero de 2020 diseñamos los talleres que realizaríamos con los estudiantes que habían terminado 5to año en 2019, con quienes estuvieran cursándolo en el 2020 y con el equipo de docentes y referentes que les habían acompañado en ese quinto año. La fecha elegida para los primeros talleres fue el 19 de marzo de 2020, un día antes del comienzo del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en Argentina. Elegimos describir lo que esta situación produjo en el curso de nuestra investigación como una detención que luego necesitó de un desvío para poder continuar el recorrido. El sistema educativo y de investigación debió reconvertirse a la modalidad virtual, proceso que llevó varios meses. Lo acaecido a partir de la pandemia debía ser explícitamente considerado en las herramientas que construyéramos para el trabajo de campo que realizaríamos en 2021.

## **Pandemia, año 2. Retomando el curso de una “nueva” investigación**

Surgieron nuevos interrogantes y nuevos modos de pensar la problemática que nos convoca:

La pandemia con la consecuente medida de ASPO impidió que la escuela funcionara tal como lo venía haciendo: cursar la escuela secundaria ya no implicó “ir a la escuela”, no incluyó la experiencia cotidiana de ocupar la institución y transcurrir diariamente varias horas en ella, vivenciando sus normativas, sus particulares modos de alojar y generar escenarios de enseñanza y aprendizaje, transmitidos a través de los gestos cotidianos de su personal docente, preceptores y equipo





directivo. Podríamos decir que, jugándole una paradoja al título de nuestra investigación, fue lo escolar lo que pasó a estar en la frontera, en los bordes, requiriendo una reconfiguración de sus escenarios. Aun así, en los talleres con los estudiantes nos encontramos con que todos han podido seguir cursando la escuela, es más, han logrado llegar a 5° año. A partir de lo cual, nos interrogamos: ¿Qué “hace” escuela? ¿De qué modos se ha podido producir ese alojamiento en lo escolar que da sostén a los escenarios de enseñanza y aprendizaje posibilitando continuar con las trayectorias escolares, en este período tan atípico y complejo? ¿Qué particularidades han cobrado dichas trayectorias en este tiempo de pandemia?

En entrevistas con el equipo directivo y en el taller con docentes pudimos escuchar algunas decisiones y estrategias:

- la designación de un docente como “referente” por curso, para 3°, 4° 5° año (dado que en 1° y 2° ya contaban con docentes “facilitadores de la convivencia”), para que conjuntamente con los preceptores, realizaran la función de acompañar, de hacer un seguimiento con cada estudiante: les ayudaron a organizarse con las materias, los llamaban para preguntarles acerca de las tareas que no entregaban o por qué no se conectaron a alguna clase: “Eso es importante para ellos, ya que algunos de día duermen y de noche juegan y chatean hasta la madrugada”. A la pérdida de referencias temporales se le ofrecía la referencia institucional en la virtualidad, y por momentos con alguna visita presencial, o cuando iban a buscar el bolsón de comida u otra ayuda institucional. La escuela dejaba de ser un organizador temporal o al menos no lo era ya con toda su organización anterior, para situar su referencia en una virtualidad acotada pero que insistía en no borrar su referencialidad:

- les brindaba un espacio virtual de acompañamiento curricular a cargo de un/a docente a cada estudiante que se haya llevado alguna materia, para que trabajen previamente lo que tienen que rendir, además de los horarios de consultas tradicionales. Cada docente cita a sus respectivos alumnos a estos espacios, y se muestra atento a sus desempeños.

- se daban estrategias de búsqueda de resolución de dificultades que afectaban la posibilidad de sostener el cursado escolar/ las trayectorias.

- se preguntan acerca de cómo lograr el sentido/sentimiento de pertenencia a la escuela, fundamentalmente en quienes ingresaron a 1° y 2° año, ya que no habían tenido la experiencia de transitar/habitar la institución.

El sentimiento de “frustración” o “angustia” que surge por momentos ante resultados que no son los esperados también habla del posicionamiento que sostienen los/as adultos/as referentes de esta escuela: esperan algo de sus alumnos, esperan que aprendan, les suponen en un futuro que requiere haber pasado por los contenidos de la escuela secundaria. No les da lo mismo, no hay indiferencia... Se muestran atentas al conflicto, a la deserción o al abandono de la escuela.



¿Qué puentes podemos establecer y analizar recuperando las estrategias y decisiones tomadas por el equipo directivo? ¿Qué marcas se trazaron en este tiempo de pandemia en las trayectorias de los adolescentes?

Desplegamos el mapa de intervenciones en la escuela y nos detenemos en los decires de los adolescentes expresados en los talleres mencionados. Podemos ubicar allí diferentes imágenes, reversos de lo escolar que dan cuenta de momentos de reconfiguración de los escenarios educativos: *“Todo resumido en un celular, aprender nuevos métodos”*. *“En 5to volvimos a la presencialidad y tuvimos más ayuda para completar las cosas que nos dan en la escuela”*.

Durante la actividad, los estudiantes fueron narrando diferentes experiencias de lo escolar en pandemia: *“La pandemia me ayudó, porque no nos dieron tanta tarea como si estuviéramos acá”*. *“A mí me pasó lo contrario, estaba muy solo. No entendía.. Tenías que esperar que te contesten. Preguntabas por mail y no te contestaban”*. *“Yo no hubiera terminado sin la ayuda de (nombra a una profesora)”*. *“Fue un año muy sabático, un camino que paramos todos y fue diferente, la escuela, las amistades...”* - *“Los compañeros te ayudan; nos pasamos la tarea”*.

También fueron situando algunas cuestiones que percibieron como dificultades y obstáculos: *“En 4to se me complicó muchísimo ya que no es lo mismo, era todo virtual y no entendía nada”* - *“Un problema de matemáticas me lo tienen que explicar presencial sino no lo entiendo”*.

Al mismo tiempo relataron las actividades que concretaron, aquello en lo que avanzaron, además plasmaron las sensaciones e inquietudes que les despertó la espera de las respuestas de los docentes, ubicaron docentes referentes e inclusive explicitaron el reconocimiento de la presencia y disposición de los docentes, en general, para la enseñanza, como, así, también la importancia de la función de los compañeros en el tránsito por la escolaridad; coordenadas que quizás nos pueden orientar a pensar sobre aquello que posibilitó el alojamiento necesario para lograr continuar y concluir sus trayectorias escolares en este contexto.

## Referencias bibliográficas

Nicastro, S. y Greco, M. Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016.



## As entrevistas com os professores no APEGI: uma leitura de sua função e de seus efeitos

Ana Lúcia Branco Novo  
Maycon Andrade Fraga

Há mais de uma década o uso de indicadores clínicos, sustentados na teoria psicanalítica, vem se consolidando e se mostrando eficiente no acompanhamento de crianças. Elaborado a partir de desdobramentos da Avaliação Psicanalítica aos 3 anos (AP3) (JERUSALINSKY, 2008), o Acompanhamento Psicanalítico em Escolas, Grupos e Instituições (APEGI) é um novo instrumento que propõe uma leitura do processo de constituição subjetiva da criança articulado ao seu desenvolvimento (KUPFER, BERNARDINO & SILVA, 2020).

O APEGI é voltado para crianças entre 4 e 6 anos de idade e está estruturado a partir de cinco eixos teóricos: presença e reconhecimento do sujeito, manifestação diante das normas e posição frente à lei, o brincar e a fantasia, o corpo e a sua imagem e a função do semelhante. Sustentado por estes eixos, o instrumento é composto por entrevistas com os pais, com o professor da criança, observação da criança individualmente e em grupo (KUPFER, BERNARDINO & SILVA, 2020).

É importante ressaltar que o APEGI não é um instrumento diagnóstico e um de seus diferenciais, em função de sua aplicabilidade em diferentes cenários, é a entrevista com o professor, personagem que assim como os pais, além de fornecer o texto sobre o que acredita se passar com a criança, encarna o representante do Outro para a criança.

Durante a validação do APEGI, que aconteceu em algumas escolas municipais de São Paulo, entre os anos de 2017 e 2019, nos deparamos com os conteúdos divergentes advindos das falas dos pais e dos professores sobre a mesma criança. Instigados, questões foram suscitadas a respeito da possibilidade de se entrevistar o professor.

Assim, o presente trabalho refere-se a um recorte da pesquisa de validação do APEGI, que pretende discutir a relevância do olhar e do discurso do professor para a constituição subjetiva e para o desenvolvimento das crianças, a partir de uma cena de entrevista com uma professora sobre dois de seus alunos, André e Otávio.

André e Otávio tinham 4 anos na época das entrevistas. Eles foram sorteados para participarem da pesquisa e, por coincidência, eram da mesma sala em um Centro de Educação Infantil (CEI).

As entrevistas do APEGI seguiram a seguinte sequência: responsáveis por Otávio e entrevista com o garoto sozinho; responsáveis por André e entrevista



com ele sozinho; entrevista com professora (que chamaremos aqui de Leila) e observação em grupo com André, Otávio e outras crianças de sua classe. Destacaremos a seguir os momentos das entrevistas com a professora e a observação do grupo de crianças.

Iniciamos a entrevista com Leila sobre André. A questionamos livremente sobre o que ela nos poderia contar, ela diz que André é muito mimado, a ponto de entrar na creche com chupeta e carregado no colo pela mãe.

Com relação às brincadeiras e preferências, a professora apenas comenta que *"dinossauro é a vida dele"*, indicando os objetos que o aluno prefere brincar, mas sem mencionar de que maneira brinca.

Em seguida, Leila relata que o amigo inseparável de André é Otávio, *"mas ele [André] interage com outras crianças"*, são uma *"dupla dinâmica, tipo Batman e Robin"*; e em alguns momentos André e Otávio imitam um ao outro. Com base nessas informações, perguntamos à professora o que André faz quando Otávio falta à escola. Ela, prontamente, responde que ele busca um par, um outro colega para formar uma dupla.

A respeito dos limites e regras, a professora se sente desafiada e, muitas vezes, André transgredir os combinados. Por vezes, é preciso colocá-lo de castigo ou ameaçá-lo para obedecer. André chega a agredir a professora quando contrariado, não consegue esperar facilmente o que é proposto e transforma o combinado em algo que seja melhor para ele.

Iniciamos a entrevista sobre Otávio. Também propondo uma associação livre, Leila diz, com ênfase, que ele é *"muito teimoso"* e *"tem personalidade forte"*. Em seguida, completa afirmando que *"Otávio é igual a André"*, só que menos carinhoso, e diz *"tudo o que se aplica a um vale para o outro"*. A fala de Leila nos causou espanto e fizemos uma intervenção, pedindo para que a professora esclarecesse o que quis dizer com *"tudo o que se aplica a um vale para o outro"*. A professora logo respondeu que *"a diferença é que Otávio não gosta de ser contrariado"*.

Quanto às brincadeiras, Leila menciona que Otávio gosta de brincar de correr e que, comumente, gosta de brincar com André e Pedro, pois costuma procurar crianças iguais a ele, que são agitadas e não respeitam os limites. Leila diz que Otávio não imita outros colegas, todavia, anteriormente, na entrevista de André, afirmou que os garotos costumavam imitar um ao outro.

Por fim, no que diz respeito aos limites, a professora sente que sua palavra tem pouco peso para Otávio, visto que, diante das regras, ele não gosta de ser contrariado, fica nervoso, tenta agredir, arremessa objetos e brinquedos em Leila.

Encerramos a entrevista e partimos para o grupo de crianças, onde notamos que André indicava uma preferência por estar com Otávio, mas também era capaz de brincar com Pedro. Otávio tentou várias vezes ficar ao lado de André, convocava-o com considerável frequência, acompanhando-o em suas brincadeiras e atos, inclusive o nomeia de primo, apesar de não o serem. Otávio também acompanhou Pedro e brincaram juntos por um breve momento. Nas vezes em que André não respondia seu chamado, Otávio ficava sozinho ordenando os brinquedos.



Ressaltamos que uma atitude parecida de Otávio apareceu em sua entrevista individual, o garoto, por vezes, chamava por André e esperava sua aparição na sala.

Ainda no grupo, uma interessante cena ocorreu quando mostramos um espelho que estava na caixa de brinquedos para Otávio e o perguntamos: “*Quem é?*”. Ao ver sua imagem refletida, Otávio nomeou-se na terceira pessoa dizendo seu nome; em seguida, André, que estava ao lado, viu a cena e também respondeu: “*é o Otávio*”. Perguntamos, posteriormente, para Otávio “*quem é o Otávio?*” e o garoto responde: “*eu*”.

A fala de André, ao responder uma pergunta que havia sido dirigida a Otávio sobre de quem era a imagem refletida no espelho, sinalizou que a questão poderia ter sido tomada para dois destinatários, ou, nas palavras da professora, “*tudo o que se aplica a um vale para o outro*”. Ao serem tomados em conjunto, respondem em conjunto.

Quando Leila os referencia como “*cúmplices*”, “*dupla dinâmica*”, “*Batman e Robin*”, nota-se que um mecanismo de identificação opera nessa dinâmica e é legitimado pela professora nos momentos em que não os diferencia claramente e valida a conjunção das crianças.

Se as experiências com os semelhantes podem favorecer um rompimento da ilusão identitária especular de que poderiam ser idênticos ao eu-ideal, ou seja, todo potente, contrariamente, André e Otávio se unem, desautorizando a professora e transgredindo as regras. Podemos notar que existe um consentimento da professora diante dessa união e que, para ela, parece ser difícil considerá-los sem a lente da dupla.

Ainda que apenas uma entrevista seja limitada no que concerne a uma análise de um recorte clínico, ousaremos especular que a conjunção da dupla opera em uma vertente alienante, mas que requererá uma disjunção, que decorrerá da singularização, para que, no momento de ver sua imagem refletida no espelho, Otávio possa se nomear enquanto alguém só, sem a intrusão de André enquanto outro que vem fazê-lo por ele. Tal movimento dependerá, também, das palavras de Leila, que precisará tomá-los enquanto sujeitos singulares e propiciar outros tipos de relações com os semelhantes, favorecendo, por conseguinte, o curso da subjetividade de cada um.

Vale ressaltar que estar atento a relação entre pares nem sempre é simples, já que este olhar não está contemplado nas obrigações do fazer pedagógico. E nem poderia sê-lo, pois entendemos que esse olhar também é parte de uma posição subjetiva, e por isso não pode ser meramente aprendido ou fazer parte de um conhecimento adquirido no processo de formação dos professores.

Bastos (2020) fala sobre o professor bem posicionado em relação ao seu saber-fazer pedagógico, sendo este aquele que estabelece “uma posição de enfrentamento da impossibilidade respondendo com o possível do seu ato educativo e não com a impotência do ato pedagógico e isso implica uma mudança de posição subjetiva diante do saber” (p. 55). Desse modo, podemos pensar que estar bem posicionado também engloba o cuidado com a relação entre pares,



sabendo mediar o enlace entre alunos, assim como se retirar de cena para que outras crianças possam entrar.

Nessa perspectiva, ao entrevistar o professor por meio do APEGI, abre-se um espaço para que este possa falar de sua experiência, fazer questionamentos e reflexões. Assim, notamos um acréscimo no alcance do APEGI: este poderá fornecer subsídios norteadores com o potencial de o psicanalista poder realizar pequenas intervenções na direção de confrontar o professor com a sua própria fala e, colocá-lo diante de um esclarecimento frente ao que acabou de dizer (LACAN, 1998), numa tentativa de provocar um novo engendramento de significantes e a produção de um saber próprio sobre sua prática e sobre seus alunos.

Portanto, conclui-se que a entrevista com os professores tem uma função suplementar à entrevista com os pais, pois vai além do que os pais possam relatar, e traz uma perspectiva da criança de fora da família, que transcende o individual e adentra nos laços sociais.

O que circula na fala e no ambiente escolar não é sem efeitos para as crianças, as marcas provocadas pelas palavras dos professores deixam rastros que são possíveis de serem escutados e captados pelo APEGI, como pudemos acompanhar na vinheta dos garotos André e Otávio. Portanto, validar o APEGI, é sobretudo, inserir a psicanálise na pólis e chamar a atenção dos profissionais que trabalham na saúde pública e na educação infantil para considerarem a singularidade e a subjetividade de cada criança.

## Referências bibliográficas

BASTOS, M. B. O saber-fazer do professor-sujeito como condição da Aprendizagem Terapêutica. In: Práticas Inclusivas II - Desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno sujeito. São Paulo: Escuta, 2020. p. 51-68.

JERUSALINSKY, A. Considerações acerca da Avaliação Psicanalítica de Crianças de Três Anos - AP3. In: LERNER, R.; KUPFER, M. C. (org.). Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa. São Paulo: Escuta, 2008. p. 117-136.

KUPFER, M. C.; BERNARDINO, L. M.; SILVA, D. Resultados finais da pesquisa APEGI: (acompanhamento psicanalítico De crianças em escolas, grupos e Instituições). Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 29, n. 60, p. 176-190, 31 dez. 2020.

LACAN, J. A direção do tratamento e os princípios do seu poder. In: Lacan, J. Escritos Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 591-652. (Trabalho original publicado em 1958).



## O que faz um professor? Sobre um lugar de palavra nos sonhos da nação

Andressa Mattos Salgado Sampaio |

O que trago aqui não é novo, é um esboço da reflexão que venho construindo no campo da educação, mais especificamente da formação de professores, mas, acredito que a psicanálise pode nos ajudar a renovar velhas questões que compõem a problemática desse campo, por nos lembrar que o elemento principal que anima quem ensina e quem aprende é *um lugar simbólico investido de desejo*.

Tomo essa referência como ponto disparador para essa reflexão, justamente por que me debruço a pensar - O que faz um professor? A resposta a essa pergunta pode parecer algo óbvio para alguns - O professor ensina. Mas, se olharmos essa pergunta para além do óbvio, se abrirmos espaço para indagarmos as contradições e nuances presentes na questão - o que faz um professor? - encontraremos pelo menos três desdobramentos: O que faz um professor no sentido do que o move no cotidiano da vida escolar, como um alguém, um sujeito. *O que faz um professor* no sentido da função simbólica dessa profissão milenar, do lugar simbólico que a educação escolar ocupa na vida pública, nos sonhos de uma nação. E ainda, *O que faz de alguém um professor*, no sentido do percurso formativo de alguém que deseja se tornar professor. E ao mesmo tempo, essa última indagação se desdobra em outra, que é a da formatação, é possível "fazer ou fabricar um professor?"

Tais nuances implícitas na questão principal - *o que faz um professor*, também tem me levado a indagar *os nomes do professor*, que variam conforme o lugar simbólico que a figura do professor ocupa no imaginário e fundamenta as tramas discursivas que fundam a nossa ideia de nação, de povo brasileiro. Nossas origens como povo, nosso mito fundador, a história da escolarização pública, a história da formação de professores fundamentada no discurso psicopedagógico hegemônico, a estrutura e funcionamento da lógica escolar pautada na perspectiva neoliberal, são todas fontes para tal análise que nos remetem a alguns nomes ou figuras do que vem a ser um professor, que são idealizadas, parametrizadas e formatadas conforme o sonho ou pesadelo oficial que se vive em nosso país.

Essa não é uma mera coincidência, já que, para que um professor possa supor na criança um aprendiz, isto é, que seu aluno é alguém capaz de aprender algo, é preciso que ele mesmo, o próprio professor sustente uma posição desejante, que dará condições para o estabelecimento de uma relação de transferência. Por isso, tomo como condição fundamental para que o professor possa fazer resistência às investidas autoritárias e tecnicistas que permeiam a trama social discursiva no



campo escolar, a possibilidade de que também possa, enquanto representante do mundo público, e por isso, mais um e não um solitário, contar com um lugar simbólico investido de desejo.

Muito embora exista a crença na figura individual, técnica e heroica do professor, procuro em minha investigação, mostrar que o que um professor faz ou pode fazer, não se *faz sozinho*, a escolarização é um sintoma social. O que se passa na escola é o extrato fiel da balança do sonho ou pesadelo se vive na vida cotidiana de um povo (SAMPAIO, 2021).

Por isso, ao que me parece, para aprofundar essa reflexão é imprescindível fazer uma marcação geográfica, política e social. Especialmente por vivermos tempos sombrios no Brasil no que diz respeito ao sonho democrático de liberdade, igualdade e justiça social. Tempos sombrios que se agravaram nos últimos dois anos, devido ao colapso provocado pela pandemia por COVID-19.

Mais de quinhentas mil mortes oficialmente registradas. 4,8 milhões de crianças brasileiras em situação de extrema pobreza. Professores da rede pública de todo o país tem relatado episódios de crianças e jovens com sintomas físicos de fome, num momento em que o país soma 13,7 milhões de desempregados e a inflação de alimentos acumula alta de mais de 13% nos últimos 12 meses.

Os estragos provocados pelo agravamento da pandemia por COVID-19 no Brasil, e pelo (des)governo atual, incluindo mais de um ano sem escola, são profundos e diversos, e precisarão ser olhados a partir de uma anotação topográfica, já que nesse país de dimensão continental, coexistem realidades sociais extremamente contraditórias em função da localização geográfica, raça, cor, gênero, e alcance da corrupção dos governantes.

Diante desse complexo cenário, me encontro nas palavras do poeta Manoel de Barros, a "sensatez me absurda". E, na intenção de "aclarar as loucuras", tento fazer "inconexão", escrever sobre as possibilidades de sonhar uma escola digna e um lugar de justiça para crianças e professores, em meio as contradições de um país estruturalmente polarizado, que tritura os sonhos públicos em troca de benefícios privados. Cenário que contemplo com revolta, e que remete a parafrasear Darcy Ribeiro (2016) e acrescentar - o que vivemos hoje no Brasil é uma crise, mas também é um projeto.

Um projeto porque o que se vive no âmbito da educação pública nacional é resultado de decisões de governantes, que dizem, em primeira instância, de como a educação escolar é entendida, haja ou não pandemia. Dizem de qual é o lugar que as crianças, a escola e os professores ocupam nos sonhos da república.

Quando consideramos que o investimento, ou a ausência dele, não só financeiro, mas sobretudo simbólico, de desejo do Outro como representante do campo social, incide na posição do sujeito, entendemos que, o professor e as crianças, numa dialética, sofrem incidências do desejo do Outro que podem participar em sua tomada de posição, suas produções inconscientes, produções sintomáticas, e inclusive, assumem desdobramentos físicos, como por exemplo, a fome que voltou a assolar as crianças em nosso país.





Nesse sentido, por considerar que os professores e as crianças estão imersos num determinado campo social discursivo, é fundamental trazer para a discussão dessa problemática que a forma como cada país cuida, faz, ou deixa de fazer algo por suas crianças, escolas e professores, não é obra do acaso, já que o que está em pauta é o entendimento que se tem em nosso país sobre a experiência escolar, ou de como a educação escolar é entendida.

Em certo sentido, o modo como um país se ocupa das suas crianças, ou vive a vida cotidiana com as crianças, está intrinsecamente relacionado com os rumos da nação. Uso como referência para pensar a experiência educativa a tese de Hannah Arendt, em especial o fator geracional que está no cerne do seu entendimento sobre educação. O mundo e a nossa atitude de responsabilidade em face a ele, assumem a centralidade do pensamento de Arendt sobre política.

Se levarmos em conta que, em Arendt, “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo” (2016, p.222), e que, por sua vez, na natalidade está intrínseca a pluralidade, que é o fundamento para a existência da política (2018, p.21) – sendo essa última, a forma que os homens criaram para compartilhar um mundo comum (idem, p.24), podemos entender que o que se faz com as crianças e com o mundo são duas faces de uma mesma moeda.

Sustentar a tese de que para que um professor se sinta amparado nessa posição de representante do mundo público é necessário que ele encontre um lugar de palavra nos sonhos da república, significa defender que é preciso conferir no âmbito nacional, à escola e aos professores, um lugar que os autorize e os legitime, ou seja, um lugar em que se possa desejar, em que a sua ação possa ser a expressão da sua autoria e liberdade.

Por isso, não existirá espaço para uma experiência educativa que se preze enquanto não se considerar que a questão de justiça que a escola carrega nada tem a ver com métodos pedagógicos igualitários, mas, emprestando as palavras de Leandro de Lajonquiere, tem a ver com “estofo reservado à palavra escolar nos sonhos da nação” (De Lajonquière 2021, p.35).

A referência de sonhos que tomo aqui, no contexto da educação, reside numa dimensão do que já era qualificada por Freud como sendo impossível. Nesse contexto, os sonhos carregam a não possibilidade de realização total e imediata. Contudo, é em nome dos sonhos, como nos lembra Ernest Bloch (2005), que um povo se movimenta, e se coloca a trabalho em busca daquilo que acredita ser mais justo ou melhor para os seus. Os sonhos abrem o espaço para um futuro possível, filiam os sujeitos a um sentimento coletivo de pertencimento, que transcende o seu próprio tempo, que os filia a uma tradição existencial.

Quando o que movimenta os sonhos na história de um povo são os interesses privados de poucos, há um declínio da própria política, as chances de um emudecimento dos sujeitos aumentam, e o autoritarismo impera. Portanto, a reflexão lançada aqui, é um exercício de pensamento com uma anotação temporal: o que fazemos com isso que segue o seu curso de modo implacável – um projeto de ataque ao ensino público e à experiência educativa?



Não se trata de examinar ideias em termos de utilidade, mas em termos de sentido. Tampouco se trata de trabalhar a serviço de procedimentos para legitimar esse ou aquele caminho, mas para identificar se a partir do que podemos construir aqui nesse espaço de comunicação, podemos pensar algo interessante para a condição intrincada que é a do professor, esteja ele diante de uma crise ou de um projeto de desmonte da educação pública.

## Referências bibliográficas

ARENDETT, Hannah, (2016). Entre o Passado e o Futuro. [tradução Mauro W. Barbosa], São Paulo Perspectiva - (Debates; 64 / dirigida por J. Guinsburg) 8a. ed.

BLOCH, E. O princípio da esperança. Tradução, Nélio Schneider, - Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005.

RIBEIRO, Darcy (2016). Sobre o óbvio/Ensaio insólitos - Rio de Janeiro: Editora Guanabara (esgotado), 1986. 1 ed. digital. São Paulo: Editora Global, 2016.

LAJONQUIÈRE, de L. De um psicanalista na educação. In: Rosado, Janaína e Pessoa, Marcos (Organizadores). As abelhas não fazem fofoca - estudos psicanalíticos no campo da educação - São Paulo: Instituto Langage, 2021, pp.13-37.

SAMPAIO, A. M. S. Quando algo não vai bem na educação: o lugar da escola para todos nos sonhos da república. In: In: Rosado, Janaína e Pessoa, Marcos (Organizadores). As abelhas não fazem fofoca - estudos psicanalíticos no campo da educação - São Paulo: Instituto Langage, 2021, pp. 41-64.



## Rosine Lefort e o desejo do analista: caminhos para uma práxis que aposta no sujeito

Annael Lucas Gomes Bezerra  
Frederico Santos Alencar  
Luis Achilles Rodrigues Furtado

O trabalho que aqui se segue está inserido no projeto de IC intitulado "Ato, desejo do psicanalista e nomeação na clínica e no trabalho institucional com sujeitos autistas" do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará - Campus Sobral, sendo resultado parcial do mesmo. Sendo financiado pela Fundação Cearense de Desenvolvimento Tecnológico e Científico (FUNCAP). É importante que se ressalte isto, haja vista que, apesar de toda a escamoteação que a educação vem sofrendo, nós seguimos resistindo.

Na contemporaneidade, encontramos uma psiquiatria, em particular a estadunidense, apoiada em um ideal de pureza e neutralidade da ciência, ao modo que manuais diagnósticos são construídos com base em critérios ditos a-teóricos, ainda que carreguem em seu bojo uma mixórdia conceitual, misturando epistemologias distintas. Logo, em sua concepção de infância não é diferente. Ao privilegiar aspectos orgânicos, temos um discurso biomédico que reduz a criança a objeto de intervenção, promovendo uma ortopedia como proposta de tratamento, corrigindo "inadequações" ou mascarando-as. Por outro lado, temos o conceito de desejo do analista, caro à psicanálise, que se afasta de uma intersubjetividade, e, conseqüentemente, de uma posição na qual o profissional sabe o que falta à criança, que irromperia em uma instrumentalização do tratamento, com um Outro invasor, principalmente em casos graves e de institucionalização.

Ao aparecer como falta-a-ser, o analista possibilita a emergência do desejo do sujeito em tratamento, na medida que não atende a uma complementação imaginária, uma das formas de chamarmos a exigência de normalização. Encontramos na obra de Rosine Lefort um aporte para discutirmos o lugar do psicanalista em instituições, com destaque para os casos graves, considerados intratáveis, que exigem em demasia do repertório subjetivo dos envolvidos, colocando em xeque a posição de saber inerente ao discurso médico.

Assim, este trabalho intenta discutir a noção de desejo do analista com o caso Marie Françoise, de Lefort, ao modo que tal exercício nos traz apontamentos para uma práxis que sustenta a função de analista e aposta no sujeito. Vale destacar que este posicionamento não invalida a necessidade de um trabalho interdisciplinar, uma vez que também se faz necessário, mas se objetiva romper com um discurso que reduz a criança a um objeto de intervenção.

O caso de Marie-Françoise, foi tratado e escrito pela psicanalista Rosine Lefort, cujo o brevíssimo tratamento se passou no final de 1952, por cerca de dois



meses, e ocorreu numa instituição parisiense, a *Parent-de-Rosan*, na qual funcionava como abrigo temporário para crianças de 6 meses até 3 anos, que estavam afastadas de suas famílias pelos mais diversos motivos.

A pequena Marie-Françoise tem 2 anos e meio quando se inicia o tratamento com a sra. Lefort, ela já viveu em vários lares até esse ponto, mas as famílias acabavam por não prosseguir com a adoção. É uma criança que se enquadra no diagnóstico de autismo. Quando a Rosine Lefort a vê pela primeira vez alguns aspectos da criança lhe saltam os olhos, a saber: Marie-Françoise tem um olhar que erra no vazio e dá a impressão de um muro; é muito retraída, não tem contato com adultos ou crianças ao seu redor e sua relação com objetos se dá, unicamente, por via da ponta de seu dedo indicador ou de seu nariz, que serve como um substituto da boca; não fala coisa alguma; assim como não anda sozinha, apenas quando sustentada, ainda que na maioria das vezes se recuse. Sozinha, ela desloca-se sobre as próprias nádegas; tem um balanceio muito característico, que toma todo o seu corpo, ou às vezes apenas parcialmente, por via da cabeça ou braços; capaz de algumas explosões de raiva, nas quais bate com sua cabeça no chão e grita estridentemente; também tem crises noturnas, contrai o rosto, range os dentes, grita, revira os olhos, com um escorrer de saliva; embora todos esses sintomas apontem para um quadro epilético, o eletroencefalograma é normal; tem bulimia depois de ter tido anorexia. (LEFORT; LEFORT, 2017)

Acrescento a isso que, logo durante as primeiras sessões, a sra. Lefort aponta que o dilema no qual a pequena está, caro a condição autística, “destruir ou ser destruído”, uma vez que o Outro só pode advir no Real com um não furado e precisa ser descompletado para que possa ser tolerado, ainda que minimamente. É nesse sentido que a sua pulsão de destruição aparece pela violência exercida por Marie-Françoise com o mundo, como essa tentativa de descompletar, furar um Outro que só pode ser sentido como invasor, “uma ameaça de intrusão intollerável” (LEFORT; LEFORT, 2017).

Desta forma, ainda se faz necessário chamar a atenção para um testemunho muito importante, Rosine Lefort salienta que o atendimento se deu antes de qualquer formação teórica (psicológica ou analítica) e que usou o que tinha à sua disposição para desenvolver suas formulações (LEFORT; LEFORT, 1984, p.3). No entanto, “uma advertência da advertência”, a sra Lefort retoma este caso em diferentes momentos de seu percurso, seja no final dos anos 70 ou quando retoma sua discussão já no início do século XXI, oferecendo novas perspectivas sobre as sessões a partir de suas formulações. Soma-se a isso que, em distintos momentos, tanto a importância de sua análise nos tratamentos, quanto do tratamento das crianças para sua formação analítica são destacadas. Assim advertidos, vou citar um trecho do seu livro “A distinção do autismo” para prosseguirmos com a discussão:

Que eu tenha acompanhado essas crianças durante minha própria análise, enquanto trabalhava minha própria relação com a falta, isto é, a falta do objeto, e não o engodo do bom objeto a ser encontrado, não foi sem consequências para o centramento dessas crianças sobre



a falta, na relação que entretinham com o objeto. [...] Ainda mais, minha posição de analisante era tal, que eu não podia senão estar sensível a um vazio que se abria para elas, tal como se abria para mim. (LEFORT; LEFORT, 2017, p.19).

A partir desta citação, de saída, já se pode extrair uma formulação muito cara ao Desejo do analista, um desejo forte tal como Lacan formula no seminário 8, que se pode caracterizar como o desejo de se haja análise, que ela seja levada adiante, um desejo que não se trata de “chegar às vias de fato com seu paciente, de tomá-lo nos braços ou atirá-lo pela janela.” (LACAN, 2010, p.233). Não se tratou de assumir uma posição materna por parte da Sra. Lefort. O que o seu relato nos indica é uma aposta de que se tratam de sujeitos, e isto é fundamental, rompe com um discurso biologizante que tudo sabe por e para o sujeito e, é por isso, só pode aparecer como invasivo. A sra. Lefort abre espaço e sustenta no Real de seu corpo a clínica com crianças em grave sofrimento psíquico. Ela lida com o “resto”, com a agressividade, o excremento, com o que é rejeitado.

É uma clínica que só pode ocorrer com a centralidade da falta, com uma destituição subjetiva por parte do analista, o que não significa esgotar o inconsciente ou, muito menos, um furor sanandi, mas estar advertido de que não se pode desejar o impossível, de ter feito um luto de “um bem maior”. É aí outro aspecto fundamental do desejo do analista, não se trata do desejo de ser analista ou de querer a “cura” para o analisante. Se trata de um desejo de deixar a desejar, abrir espaço para uma alteridade, para que o sujeito possa emergir. Isso se dá na posição de X (ics em francês) que é como Lacan grafa a posição do desejo do analista. Não se trata de responder às demandas e aplacar, seja com um discurso biologizante ou de um discurso de caridade, mas trata-se de um desejo vazio que não deseja nada por ou para o analisante. Assim, temos a dimensão de falta-a-ser por parte do analista, produto de sua análise.

Com estas considerações, parte-se para uma cena fundamental do caso, a última sessão, na qual depois de uma breve preparação para a separação, Marie-Françoise tem de se despedir de sua Analista que irá deixar a instituição. Nessa cena, quando a pequena deixa os braços de Rosine para ir para o colo de uma enfermeira, surge um apelo. Marie-Françoise, que inicialmente só podia se expressar como resposta ao dilema “destruir ou ser destruída” pode assumir na última sessão a posição de sujeito por via de um apelo, pelo significante “mamãe, mamãe”, mais uma vez saliento os recorrentes abandonos que fizeram parte de sua vida. Infelizmente o tratamento não se deu continuidade, e justamente por isso é muito difícil saber quais as consequências dessa primeira abertura.

Mas de toda forma, esta cena não perde seu caráter central no caso, recorro a uma citação da Profa. Dra. Maria Anita Carneiro Ribeiro (2001, p. 6), para traçar seus desdobramentos:

Se aquilo que nós analistas, de Francis Tustin a Rosine Lefort, conseguimos obter na clínica do autismo é o estabelecimento, em graus variáveis, de alguma alteridade para o sujeito, não foi isso que Lacan propôs como a própria definição do desejo do analista, ou seja, o desejo de obter a diferença pura?



Trata-se de uma afirmação em forma de pergunta. E é nesse estabelecimento da alteridade que foi possível emergir um apelo, esse desejo do analista para Lacan que não é puro, e sim “um desejo de obter a diferença absoluta, aquela que intervém quando, confrontado com o significante primordial, o sujeito vem, pela primeira vez, à posição de se assujeitar a ele.” (LACAN, 2008, p. 267)

Para concluir, é nesse caminho do falta-a-ser por parte do analista, que alteridade pôde aparecer, a diferença absoluta, na medida que abre o espaço para que o desejo do analisante possa aparecer como desejo do desejo do Outro. O significante pôde emergir aí, à medida que a pequena Marie-Françoise foi capaz de tomar a Rosine Lefort como um Outro não-invasivo e estabelecer algum grau de simbolização. Encontramos no Desejo do Analista um operador que torna capaz de unir sobre o mesmo nome o tratamento de neuróticos, psicóticos, adultos e crianças. Porque não se trata de um enfoque na técnica, pelo contrário, isso é o que tem de mais variável entre as clínicas. Se trata de uma ética, a ética do desejo que é o elemento invariável no tratamento psicanalítico. É essa aposta que se faz, sempre apostar no sujeito.

## Referências bibliográficas

LACAN, Jacques. O Seminário, livro 8: a transferência. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LACAN, Jacques. O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LEFORT, Rosine; LEFORT, Robert. O nascimento do Outro. Salvador: Fator, 1984.

LEFORT, Rosine; LEFORT, Robert. A distinção do autismo. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2017.

REVISTA MARRAIO: autismo, o último véu. Rio de Janeiro: Editora Rios Ambiciosos/ Formações clínicas do Campo Lacaniano, n. 2, 2001.



## A escola não-toda: estilo que opera o encontro do desejo de ensinar e aprender

Áquila Thalita Sampaio Costa  
Maria de Lourdes Soares Ornellas

A presente pesquisa - *A escola não-toda: estilo que opera o encontro do desejo de ensinar e aprender* - é fruto de uma dissertação de mestrado e teve como objetivo de estudo analisar a possibilidade de uma escola não-toda que fomenta o estilo do professor levando em conta o encontro com o desejo de ensinar e aprender. O estudo parte da escuta sobre uma questão que não perpassa à educação: consentir à falta. Para delimitar a construção teórica-metodológica concernente a esta investigação investiu-se na aproximação da psicanálise e da educação. Ressalta-se através desse estudo a escuta, em que a fala dos sujeitos participantes deram o sentido particular para a apreensão do objeto de pesquisa. A escuta atravessou o singular de cada participante, na busca por singularizar as possibilidades do (en)lace entre psicanálise e educação. Para a escuta, entrepor-se a atenção flutuante, através de um exercício constante de estudo dos objetivos e do método clínico da pesquisa, sem sobrepor sentido a fala dos sujeitos. Apostou-se então na associação livre das palavras, permeado pela fala livre, consentindo que o próprio sujeito emergisse em sua posição singularizada.

A pesquisa conseguiu capturar através da escuta como os sujeitos bordejam o Real na sala de aula, o que fazem para permitir a assunção do sujeito singular na relação de ensino e aprendizagem, e de que modo pode se operar uma forma estilosa em uma escola que consinta à falta. Uma das considerações desse estudo é analisar a possibilidade de uma escola não-toda fomentar o estilo do professor que leve em consideração o encontro e o desencontro com o desejo de ensinar e aprender na contemporaneidade. A respeito do estilo, percebe-se na escuta dos sujeitos que essa é a forma estilosa de fomentar o encontro e o desencontro com o desejo de ensinar e aprender, que orna os discursos na escuta. Estilo que é definido pelo objeto causa de desejo na sala de aula, objeto que responde a forma estilosa do professor bordejar a falta no ato educativo.

Capturou-se através da escuta estilosa, que os sujeitos participantes na medida que se dedicavam a associar livremente, traziam o discurso para tentar se velar do real, tomando o estilo de ser professor e estar ali correspondendo a este lugar como uma posição contrária aquela de padronizar a formação do professor a partir de critérios a serem atingidos, já que nota-se que o estilo apreendido de cada professor está sinalizado através de perspectivas que o próprio sujeito traz sobre si, e que não tem uma elaboração clara, coesa e fechada sobre *um saber ser professor*.



Considerando a escuta da prática do professor, notou-se que o estilo que fomenta uma escola não-toda responde a uma (im)possibilidade de transcrever uma experiência professoral, pois de fato, ao escutar o singular reafirma-se o que a psicanálise evoca sempre: o caso singular, o que faz dessa busca pela apreensão do objeto de pesquisa com uma certa resistência a conceituar um estilo próprio para a escola não-toda. Como Dunker (2005) refere "o estilo é o real", é o modo peculiar como cada sujeito participante coloca o seu resto no impossível de educar através das elaborações faladas, apresentando seu estilo como uma resposta do Real.

Desse modo, considerou-se que o objeto de pesquisa, a escola não-toda, tornou-se possível de ser alcançada, mesmo que de uma forma incompleta. A escuta então franqueou o discurso dos participantes no deslizamento dos significantes sobre o estilo que opera uma escola não-toda que possibilita o espaço para ensinar e aprender. Analisar através da escuta dos sujeitos participantes a possibilidade da construção de uma escola não-toda foi possível pois, a escola não-toda esteve presente entre os enunciados e enunciações dos sujeitos ao tentarem significantizar de forma singular, sem seguir repetições ou métodos, a forma de apreender a sua formação constante e crítica de ser professor, bem como as considerações em respeito a singularidade dos alunos, consentindo à falta que permeia o ato educativo. A escola não-toda que opera no desencontro com a totalização da educação aparece através dos problemas, perspectivas e vivências que permitem, na escuta dos sujeitos, que eles vivenciem uma escola que conhece e consente a diferença, sem rejeitá-la, demonstrado através de um movimento, de um processo que se constrói no outro, onde não há possibilidade de encontrar no outro aquilo que falta.

Frente a esse relato de pesquisa aqui apresentada, e as costuras teóricas elucidadas, entende-se que a falta é base para a teoria psicanalítica, e esse feito possibilita a existência do possível encontro com uma educação e os sujeitos na cena escolar que não ensine a criar laços discursivos que se amarrem no fazer que deseje um impossível, mas que seja (im)possível apreender um desejo que apresente uma relação singular, própria de cada sujeito com o seu fazer, ao invés de tentar engrenar um universal, conduzindo o olhar dos sujeitos para o um a um.

Pela escuta, a introdução do Um na cena em que o comum é tão privilegiado, apareceu neste escrito como Um não-todo, que não comporta o que pode ser homogêneo e coletivo, mas que convoca a instituição de um sujeito barrado pela própria falta, causa de desejo. O laço entre professor e aluno, professor e escola, escola e aluno, foi escutado nesta pesquisa em vias de particularidade, e apresentam o que cada sujeito pode fazer algo com o seu resto, com a forma que são afetados, deixando apostar a educação com a parte de cada um, mesmo que designada por uma lei que orienta e universaliza as formas de lidar com as relações educacionais.

A escola não-toda neste estudo é enviesada com a criação, com a arte. Criar é algo muito peculiar, movido pela falta-a-ser de cada um no mundo, que permite um espaço aonde não se chega por acaso, pois se trilham e se criam caminhos





para alcançá-los. Se a via do estilo primada pelo que a leitura lacaniana traz em relação ao objeto causa de desejo, seria a escola não-toda, nessa via de entendimento, um lócus que rejeita a universalização dos processos por entender que o lugar da causa, tomará como efeito questões diferentes para cada sujeito na educação.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Araújo de C. de Rita. O discurso do analista e a invenção de uma escola em movimento. Ver. Mal-Estar Subj. Vol.10. no 3., p. 887-911. Fortaleza/CE, 2010.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. Por que Lacan? 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2016.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREUD, Sigmund. (1976). As neuropsicoses de defesa, in ESB, Vol. III, R.J., Imago, 1969.

\_\_\_\_\_. Carta 52. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996/2006.

\_\_\_\_\_. (1933[1932]). Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise. In: FREUD, Sigmund. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. V. 22, Rio de Janeiro: Imago, 1990, pp. 11-220.

\_\_\_\_\_. (1980). O mal-estar na civilização (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 21). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1929).

\_\_\_\_\_. (1925). Prefácio à Juventude Desorientada, de August Aichhorn.

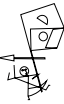
JÚNIOR, Augusto Di. Jair. Algumas possibilidades da psicanálise diante da angústia envolvida no impossível de educar. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016, 131 f.

KUPFER, Maria C. Machado. Educação para o futuro: psicanálise e educação. 4. ed. São Paulo, Escuta, 2013, 160 p.

\_\_\_\_\_. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo, SP: Ed. Scipione, 2006.

KUPFER, Maria C. Machado et al. A produção brasileira no campo das articulações entre psicanálise e educação a partir de 1980. Estilos clin. [online]. 2010, vol.15, n.2, pp. 284-305. ISSN 1415-7128.

LACAN, Jaques. (1953). Função e campo da fala e da linguagem. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.



\_\_\_\_\_. (1901/1981). O seminário, livro 4: a relação de objeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, ANO?.

\_\_\_\_\_. (1958/1959). O seminário, livro 6: o desejo e sua interpretação. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, ANO?.

\_\_\_\_\_. (1959/1960). O seminário, livro 7: a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, ANO?.

\_\_\_\_\_. (1964). O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998.

\_\_\_\_\_. (1969/1970). O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1991.

\_\_\_\_\_. (1970-1971). O seminário, livro 18: de um discurso que não fosse semblante. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

\_\_\_\_\_. (1972/1973). O Seminário: livro 20: mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARCOS, Moreira Cristina. A escrita do caso clínico em psicanálise: uma lógica não toda. In: FERREIRA, Tânia.; VORCARO, Ângela. Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

\_\_\_\_\_. O não-todo de Lacan e a lógica do caso clínico. Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana, p.4-16. Rio de Janeiro, 2014.

MILLER, Jacques-Alain. O rouxinol de Lacan. In: NOME DOS AUTORES DO LIVRO. Conferência inaugural do Instituto do Campo Freudiano de Buenos Aires. Volume 10, no 5, out./nov. Tradução do espanhol por Carlos Genaro G. Fernandez. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise, 2006.

MRECH, Magalhaes Leny. Mudanças nas formas de saber e os novos laços sociais nas instituições educativas. In: MRECH, Leny Magalhães.; PEREIRA, Marcelo Ricardo. Psicanálise, transmissão e formação de professores. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2001, 160 p.

ORNELLAS, Larissa. A psicanálise na contramão da lógica contemporânea global. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Orgs). Psicanálise e educação: impasses subjetivos contemporâneos IV. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2017a, 206 p.

ORNELLAS, Maria de L Soares.; MENEZES, E.J; ORNELLAS, L.S; CORTIZO, T.L. Afetos: que queres de mim? 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2018b.



\_\_\_\_\_. Psicanálise & educação: o que falta em um está no outro? Salvador: EDUFBA, 2019b, 152 p.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O nome atual do mal-estar docente 1.ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

VOLTOLINI, Rinaldo. Educação sem sociedade. In: MRECH, Leny Magalhães.; PEREIRA, Marcelo Ricardo. Psicanálise, transmissão e formação de professores. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011, 160 p.

VORCARO, Ângela. Transmissão e saber em psicanálise: (in)passes da clínica. In: FERREIRA, Tânia, VORCARO, Ângela. Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita. 1. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.



# Recursos do teatro como dispositivo na metodologia da conversação com jovens que apresentam impasses com a escola

Bárbara Oliveira Batista  
Libéria Neves

O presente trabalho refere-se às considerações parciais das atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas junto ao Programa de Extensão “Brotá - Juventude, Educação e Cultura”, criado a partir da parceria entre a UFMG, o Centro de Referência da Juventude (CRJ-MG) e a Secretaria Municipal de Educação de BH (SMED). O público-alvo são alunos cursando os anos finais do Ensino Fundamental, em escolas municipais, localizadas em regiões de vulnerabilidade social.

Trata-se de uma pesquisa-intervenção de orientação psicanalítica, que se realiza por meio de uma Oficina, onde são inseridos recursos do Teatro na metodologia da Conversação (NEVES, 2014). A Oficina, denominada “Jogos Teatrais e Conversações Cênicas”, convida os jovens à expressão teatral daquilo que esses sujeitos não conseguem organizar pela via da palavra endereçada ao outro. Parte-se da queixa da escola, em relação aos jovens, compreendida a partir do conceito psicanalítico de sintoma. Desse modo, tem-se como objetivo aprender com eles, os quais romperam parcialmente o laço com a escola. A Oficina, então, busca oferecer recursos simbólicos que permitam a esses sujeitos dizerem sobre seu sintoma relacionado àquela, bem como proporcionar a vivência estética, criativa e desafiadora inerentes aos jogos teatrais.

Até o momento, o projeto contou com a participação de três escolas municipais, indicadas pela SMED, organizadas em ciclos anuais. Especificamente, participaram dessa Oficina cerca de cinquenta jovens - trinta deles dedicados à frequência sistemática aos encontros; e, quanto aos demais, participaram de maneira flutuante. Cada encontro transcorria ao longo de 90 minutos, uma vez por semana, nas dependências do CRJ.

Como metodologia, os jogos teatrais ofertados na Oficina foram inspirados nas importantes produções dos autores Augusto Boal, Ricardo Japiassu e Viola Spolin a partir de seus relatos de experiência como educadores teatrais, criadores de métodos e técnicas para uma educação dramática. Contudo, e sobretudo, priorizamos uma construção coletiva com os jovens participantes, tomando como referência as suas próprias vivências.

## Breve consideração sobre a prática de improvisação no jogo teatral

Ingrid Koudela (2015), no livro “Léxico de Pedagogia do Teatro”, define o jogo teatral como um jogo a ser construído por intermédio da linguagem artística. Além disso, tais jogos podem provocar a coletividade, a concentração, a escuta,



o estabelecimento de regras entre os parceiros a partir de uma vivência lúdica e desafiadora inerentes à proposta.

Pode-se dizer que a arte tem como efeito a abertura de espaço para a invenção. No jogo cênico, sobretudo no jogo de improvisação, os participantes são lançados a um espaço vazio que é preenchido com ato, seja ele com a emergência de algo novo ou com a desistência do jogo. Portanto, é característico da improvisação a vivência no ato, o que confere ao sujeito a experiência de antecipar o dizer e o fazer antes mesmo de pensar.

Nos espaços vazios que se abrem para o que não está preparado para fazer, pode ocorrer um descentramento do discurso, para além da intenção consciente de comunicar algo, de forma que novos elementos ligados ao campo do desejo possam surgir. Aqui há uma afinidade espontânea do jogo de improvisação com a lógica inconsciente, pois “o inconsciente mostra-se operante não apenas no dormir, mas também na vida de vigília” (MACEDO; FALCÃO, 2005, p.68). Isto é, na palavra improvisada pode estar em jogo uma dimensão que escapa à lógica consciente e ao próprio enunciante.

Lacan, indaga o cogito cartesiano, “penso, logo existo”, ao afirmar “será que nesse ‘eu penso’, eu aí estou?” (LACAN, 1967-1968, p.81), demonstrando que o inconsciente pode ser apreendido por um “eu não penso” ao reiterar a seguinte proposição: “para estar lá como inconsciente, não é necessário ainda que eu pense, como pensamento, em que consiste seu inconsciente. Lá onde eu o penso, é para não mais estar em mim. Eu não estou mais aí” (LACAN, 1967-1968, p.83). Nessa perspectiva, ao deixar-se levar pelo desenrolar de uma cena improvisada, não pensada previamente, abre-se um intervalo proveniente de um despreparo, o que permite advir o sujeito do inconsciente; esse deixa escapar o pensar para ser o que fala e experimenta os efeitos da palavra. A prática da improvisação não desconsidera o pensamento e todos os processos cognitivos envolvidos, mas destacamos o fato de não estar preparado para o que possa surgir, algo que escapa à lógica consciente pode irromper.

Nem sempre os espaços vazios que se abrem foram preenchidos com a invenção ou com a conclusão bem sucedida do improviso. Por vezes, diante do inesperado ou por ter tocado algum ponto de angústia e de difícil lide, a solução possível foi sair de cena, tanto no sentido de desistência do jogo, quanto pela via de um encerramento por meio da fuga em cena, mesmo que sem um desfecho. Entretanto, não raro, as dificuldades de desenvolver uma cena se desdobraram em perguntas e reflexões, abrindo brechas para encontrar elementos simbólicos possíveis de contornar o conflito cênico, os quais, muitas vezes, abordavam as relações familiares, machismo, feminismo, homofobia, “situações-problemas” na escola, fronteiras entre a diversidade e o respeito.

A vivência da linguagem teatral enseja a expressão da subjetividade, a articulação entre os diversos saberes, a invenção de personagens e de si, a produção de palavras circulantes em conversa. Apostamos na potência do jogo de



improvisação como dispositivo que possibilita ao sujeito produzir um saber próprio sobre suas questões reais e subjetivas e enlaçar-se com o desejo de saber.

Apresenta-se, assim, uma oportunidade de interrogar os significantes da exclusão, com os quais esses estudantes se mostram identificados; de aparecer o sujeito adolescente, com seu saber singular, em lugar do aluno em situação de vulnerabilidade; e de aprender com estes sujeitos sobre o mal-estar na educação contemporânea.

Devido à pandemia do novo coronavírus, os encontros presenciais foram suspensos e se fez necessário a invenção de novas formas de oferta das atividades, agora, de modo *on-line*. Amparadas pelas possibilidades das redes sociais, realizamos busca ativa dos jovens egressos do programa com a intenção de estabelecer canais de diálogos e, em conjunto, construir novas possibilidades de execução do programa. Disso, resultou a criação de um grupo de *WhatsApp* com cerca de 20 jovens participantes. Através desse espaço, foram ofertadas atividades coletivas, realizáveis individualmente. Entretanto, diferente do modelo presencial, não conseguimos que aderissem à oferta. Talvez por não haver esse espaço de jogo com o “vazio”, do despreparo e da surpresa.

Nesse vazio, eles “encenam” algo novo, diferente do que “repetem” na escola, como aquele que não sabe, não quer saber, vulnerável, sem laço e etc. Acreditamos que esse talvez seja “um resultado” que apareça na escola, que os diretores localizam uma diferença. A oportunidade de fazer algo para o qual não estavam “preparados” abre perspectiva “fora da encenação/atuação repetida na escola”. Também, talvez seja este o convite do Brota: “aparece”, “chega aí”, “vem aqui”, que, a partir da experiência estética, convoca à construção de narrativas e à abertura para o saber, num tempo que se dilata – o tempo de compreender.

## Referências bibliográficas

BOAL, Augusto. O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia. Editora Civilização Brasileira, 2002. 2.ed. Rio de Janeiro.

JAPIASSU, Ricardo. A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica. Papirus Editora, 2007.

KOUDELA, Ingrid Dormien; DE ALMEIDA JUNIOR, José Simões (ed.). Léxico de pedagogia do teatro. Perspectiva, 2015.

LACAN, Jacques. O seminário, livro XV: O ato psicanalítico, 1967-1968. RJ: Zahar, 2008.

MACEDO, Mônica Medeiros Kother; FALCAO, Carolina Neumann de Barros. A escuta na psicanálise e a psicanálise da escuta. *Psychê*, São Paulo, v. 9, n. 15, p. 65-76, jun. 2005. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-11382005000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382005000100006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 24 jan. 2022.



NEVES, Libéria Rodrigues.; SANTIAGO, Ana Lydia B. O Uso dos jogos teatrais na educação: Possibilidades diante do fracasso escolar. Papyrus Editora, 2016

NEVES, Libéria Rodrigues. Teatro-Conversa o na escola: o uso do teatro na conversa o como mediador de conflitos na educa o. 2014. 199f. Tese (Doutorado em Educa o) -

Faculdade de Educa o, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SPOLIN, Viola (2001). Jogos teatrais: O fich rio de Viola Spolin. S o Paulo: Perspectiva.



# Concepções de grupo e práticas de bullying: a escola como palco dos sintomas sociais

Camila Iolanda Frias Medeiros  
Pedro Teixeira Castilho

A escola tem papel fundamental no processo de constituição do sujeito. As interações e vínculos que ali estabelece com o Outro compõem sua identidade através do discurso e das relações de poder que demarcam esse contexto, que apresenta-se como um importante elemento de subjetivação. Tendo como foco os estudantes adolescentes e sua associação à grupos nos espaços escolares, é possível caracterizar relevantes aspectos presentes nesses laços, assim como suas influências no comportamento dos jovens, indicando elementos para melhor compreensão da dinâmica de funcionamento dos processos grupais.

O presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre os processos de formação de grupos na escola e as práticas de bullying, tendo em vista a percepção dos estudantes. Destacando o bullying através de sua interface enquanto fenômeno de violência praticada por um grupo contra as vítimas, torna-se possível a compreensão de aspectos relacionados às influências dos fatores que caracterizam comportamentos dos sujeitos na coletividade, buscando contribuições capazes de dar novos sentidos às ações de prevenção e enfrentamento à esses conflitos. Diante do cenário atual, o bullying apresenta-se como um desafio à toda comunidade escolar, pois aponta a vulnerabilidade dos atores e laços estabelecidos nesse espaço, assinalando sintomas sociais e revelando possíveis articulações com aspectos presentes em esferas mais amplas de mal-estar social.

Para Freud, no texto *Psicologia das massas e análise do eu* (1921) quando associados à um grupo, os indivíduos passam a agir de forma diferente de sua identidade isolada, tomados por uma mente coletiva e pela influência hipnótica que esse exerce sob seus membros. Caracteriza-se assim o contágio, sendo definido como um fenômeno presente nas massas e em sua orientação; sendo de fácil constatação, mas ao mesmo tempo, inexplicável. Tal energia entre os integrantes de um grupo constitui-se como um poder invencível, onipotente. O autor aponta ainda que há sacrifício dos interesses pessoais diante do interesse coletivo; as emoções são intensificadas, e os sujeitos arrastados por um impulso comum:

Um grupo é extremamente crédulo e aberto à influência; não possui faculdade crítica e o improvável não existe para ele. Pensa por imagens, que se chamam umas às outras por associação (tal como surgem nos indivíduos em estados de imaginação livre), e cuja concordância com a realidade jamais é conferida por qualquer órgão razoável. Os sentimentos de um grupo são sempre muito simples e muito exagerados, de maneira que não conhece a dúvida nem a incerteza. (FREUD, 1969, p. 50).





A sugestibilidade presente em tais relações coletivas apresenta-se como tendência de transformar imediatamente em atos a ideias sugeridas de maneira mais impulsiva, influenciável volúvel e excitável (Freud, 1969). A identificação com o Outro promove o vínculo social, sublinhando estados de amor e hipnose que leva os sujeitos a agirem, muitas vezes, no sentido de degradação moral, de modo irracional e intolerante. Esses mecanismos “operam no sentido do desinvestimento em um processo de singularização, já que promovem uma espécie de uniformização, às vezes, inacreditavelmente forte” (Teixeira, 2002, p.197).

Cada indivíduo é uma parte componente de numerosos grupos, acha-se ligado por vínculos de identificação em muitos sentidos e construiu seu ideal do ego segundo os modelos mais variados. Cada indivíduo, portanto, partilha de numerosas mentes grupais - as de sua raça, classe, credo, nacionalidade etc. - podendo também elevar se sobre elas, na medida em que possui um fragmento de independência e originalidade. (FREUD, 1969 p.80)

A ambivalência emocional também está presente em tais processos de identificação, uma vez que caracteriza-se por sentimentos conflituosos presentes nas interações humanas: “descobrimos que por trás do terno amor há uma hostilidade oculta no inconsciente” (FREUD, 1950, p. 48). No texto Totem e tabu (1913), Freud aborda a ambivalência emocional enquanto tendências opostas que demonstram que por trás do terno amor há uma hostilidade oculta no inconsciente, sentimentos contrários de existência concomitante. Tal ambiguidade, ainda de acordo com o autor, apresenta-se, na horda primitiva, através dos processos de identificação entre membros da irmandade, devido à força libidinal.

Nessa perspectiva, sentimentos de amor são compartilhados entre os membros do grupo por meio da libido, que os mantém unidos. Entretanto, essa união em torno do amor produz, por outro lado, um grupo excluído, uma vez que tais membros também apresentam sentimento de ódio e indiferença, que são especificamente direcionados aos integrantes de grupos rivais, constituindo-se assim os processos de segregação. Guimarães e Celles (2007) destacam a noção de narcisismo das pequenas diferenças proposta por Freud, caracterizando-a no grupo como o esforço para eliminar as diferenças em seu interior, supervalorizando uma identidade coletiva e reconhecendo a desconformidade somente no que lhe é externo. Esse narcisismo grupal, que busca unificação entre os sujeitos, produz preconceito e intolerância.

Percebe-se com isso a iminência do sintoma social, não sendo oposto ao sintoma particular mas referindo-se à uma forma de laço social, com tendência a tomar a forma da cultura no qual está inserido, refletindo “*uma organização subjetiva que contém uma mensagem e sinaliza processos sociais e particulares de sua forma de advir como sujeito*” (ROSA, 2004, p. 339). Esse mal-estar cultural perpassa as relações humanas em todas as esferas sociais, demarcando e caracterizando os comportamentos dos sujeitos no grupo. Especialmente enfatizando-se a esfera escolar, torna-se necessário analisar e compreender a maneira como os estudantes trazem as representações incorporadas socialmente, que manifestam-se em



forma de conflitos e preconceitos entre pares dentro das instituições educativas (Coelho e Silva, 2015).

A violência apresenta-se como um elemento de manifestação do mal-estar cultural que revela tensões, fragilidade e desamparo entre os atores escolares, revelando formas de sofrimento entre esses sujeitos. Nesse sentido, o bullying apresenta-se através das ações de intimidação, ameaça e coerção:

Todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contraoutro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. (ABRAPIA, 2000, p.02)

Na maioria dos casos, o bullying é praticado em grupo, onde os agentes atuam impulsivamente, sendo movidos unicamente pelo inconsciente; agressivos e onipotentes. Assim, esses sujeitos enquanto componentes da massa perdem suas inibições individuais e despertam todos os instintos destrutivos que estavam adormecidos (Queiroz e Têrzi, 2012). Muitas vezes negam e anulam seu próprio eu, sua ética e ideais para pertencerem ao grupo, buscado aceitação, mesmo que esse apresente atitudes inadequadas, incoerentes e inconsequentes.

Diante das práticas de bullying é possível destacar suas consequências às vítimas através de danos físicos e psicológicos significativos, demarcando seus efeitos nocivos e prejudiciais, assim como outros problemas para o sistema educativo, em uma visão mais abrangente. Respostas como evasão escolar e desinteresse dos estudantes refletem a gravidade desses problemas para o processo de ensino-aprendizagem.

As manifestações da violência no contexto escolar revelam sérios impactos, e, compreender o grupo enquanto fator estruturante na vida dos sujeitos pode contribuir para a transformação dessa realidade. Dessa forma, busca-se proporcionar contribuições teóricas e planos de ação que valorizem a escola como um espaço de suma importância para a formação humana, onde os sujeitos constituem suas representações; podendo também naturalizar violências e preconceitos que os seguirão em suas trajetórias.

A idéia é buscar ações que visem promover o estreitamento dos laços emocionais entre os sujeitos no grupo, de modo que as identificações entre eles atuem como mecanismos de combate às ações de violência e fortalecimento de vínculos, a partir da aposta em experiências coletivas de troca e resistência, para a construção de um saber que ofereça alternativas capazes de promover um ambiente educativo mais harmonioso, com vínculos pautados pelo respeito entre os estudantes.

## Referências bibliográficas

ABRAPIA. Associação Brasileira Multiprofissional De Proteção à Infância e à Adolescência. Programa de redução do comportamento agressivo entre adolescentes, 2000. Disponível em: <http://www.acterj.org.br/downloads/arquivo/doc-154.pdf> .



COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. *Educere et Educare*. Vol. 10 Número 20 - Jul/ Dez. 2015. p. 687 - 705. UNIOESTE CAMPUS DE CASCAVEL. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12606>

FREUD, S. (1950). Totem e tabu. In Sigmund Freud, Edição standard brasileira das obras completas. (vol. 13, p. 07-116). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1913~1914)

FREUD, S. (1969). Psicologia de grupo e análise do ego. In Sigmund Freud, Edição standard brasileira das obras completas. (vol. 18, p. 43-90). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1921)

FREUD, S. (1974). Por que a guerra? (J. Salomão, Trad.), edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas (Vol. XXII). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1932).

GUIMARÃES, V. C.; CELES, L. A. M.. O psíquico e o social numa perspectiva metapsicológica: o conceito de identificação em Freud. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, Jul-Set 2007, Vol.23 n. 3, pp. 341-346. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n3/a14v23n3.pdf>

QUEIROZ, Renata; TÉRZIS, Antonios. O bullying como fenômeno psíquico produzido no grupo. *Anais do II Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação*. PUC Campinas, setembro de 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10672367-O-bullying-como-fenomeno-psiquico-produzido-no-grupo.html>

ROSA, Miriam D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. *Revista Mal-estar e subjetividade*. Fortaleza. V. IV / N. 2 / P. 329 -348/ SET. 2004. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/26507245\\_A\\_pesquisa\\_psicanalitica\\_dos\\_fenomenos\\_sociais\\_e\\_politicos\\_metodologia\\_e\\_fundamentacao\\_teorica](https://www.researchgate.net/publication/26507245_A_pesquisa_psicanalitica_dos_fenomenos_sociais_e_politicos_metodologia_e_fundamentacao_teorica)

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. Função paterna, fratria e violência: sobre a constituição do socius na psicanálise freudiana. In: *Revista Psico-USF*, v. 7, n. 2, p. 195-200, Jul./Dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/TZwSrL9vQQVQZ-GW5qRcVm5n/abstract/?lang=pt&format=html>



## Um novo laço entre psicanálise e educação

Camille A. Gavioli |

Esse texto ganha contorno a partir de inquietações suscitadas pelo trabalho como membro da equipe da pesquisa 'Dispositivo de Intervenção de Crianças com entraves na estruturação psíquica'<sup>1</sup>. Um de seus eixos - e é deste que participo - é o trabalho com professores de crianças em situação inclusiva. O trabalho clínico com os educadores que, de chofre, põe educação e psicanálise em campo, implica pensar os laços entre esses dois campos.

Em pesquisa anterior (Gavioli, 2009), discutimos o laço entre psicanálise e educação considerando a persistente abordagem que enfatiza a diferença entre os campos, em detrimento da proximidade entre eles.

Por que falar mais do que diferencia do que daquilo que aproxima? A questão parece sintomática e há um silenciamento a ser enfrentado. É característica da psicanálise uma postura interpretativa. Em alguma medida, poderíamos dizer uma postura investigativa, e é de acordo com esse princípio que devemos submetê-la à sua própria lógica. É próprio da psicanálise provocar questões a partir das quais o outro possa implicar-se, o que, por sua vez, possibilita novo olhar para os lugares ocupados; não fazer isso é deixar de lado seu compromisso ético. (Gavioli, 2009, p. 75)

Naquele trabalho, em uma leitura pelo viés genealógico, entre outros pontos abordados, consideramos especialmente 2 laços: um simbiótico, indicando a confusão inicial entre tratar e educar; e outro, feito a partir das fronteiras definidas entre os campos (Gavioli, 2009).

Para o presente texto, interessa trazer a noção de proximidade entre psicanálise e educação, longamente abordada naquela pesquisa, bem como alguns desenvolvimentos ali propostos e dar outros passos. De que modo se servir da proximidade para pensar a clínica ampliada?

O impossível de alcançar pode ser considerado um ponto de encontro entre tratar e educar. Também em referência à pesquisa anterior (Gavioli, 2009, p. 78), o impossível é caracterizado como miséria comum a esses dois campos, sendo pensado em termos de mal-estar estrutural, por isso inevitável, e não apenas fruto de contingências de determinado momento. Voltolini (2006) indica o laço pela miséria partilhada, em contrapartida a uma leitura em que pese uma interpretação de que um campo se sobrepõe a outro, nesse caso, respectivamente, psicanálise e educação.

---

1 Apoiada pela Fafesp





Aqui as posições:

Agente    ->    Outro  
 Produção        Verdade

Os elementos são sempre os mesmos, não mudam. O que muda é sua posição em cada discurso. Mais precisamente, é a partir do elemento que está em posição de agente que se define cada modalidade discursiva. Ou seja, o elemento que está em posição de agente é o que comanda<sup>3</sup>. O movimento de um discurso a outro segue o sentido dextrogiro. Então, se temos 4 discursos e 4 elementos, consideramos que com ¼ de giro o elemento que está em posição de agente muda, e assim, passamos de uma determinada modalidade discursiva à outra.

Vemos um intenso trabalho dialético entre os lugares dos discursos e o laço, assim temos distintos modos de enganche entre os elementos. Em psicanálise, e este é o novo que este discurso aponta, o laço não é evidente porque ele vem precisamente no lugar de um laço impossível, aquele entre os sexos. A própria teoria dos discursos revela, a partir da estrutura que lhe é própria, a impossibilidade da relação. Impossibilidade esta que fica expressa nos 2 elementos que, em cada discurso, estão sob a barra. Tais elementos, como indicam as flechas, não tem relação direta entre si. (fig. acima)

Partindo dos discursos propostos por Lacan (1969/70), Bastos (2003) propõe tomar o grupo de professores como um discurso para analisar o tipo de laço social que se faz, bem como os distintos efeitos produzidos nos sujeitos envolvidos nessa circunstância. Nessa experiência de trabalho, verifica-se que por meio da explicitação das produções discursivas em jogo, pode haver um efeito para o sujeito e circulação. É o que Lacan (1958, p. 598) chama de "...confrontação [...] com seu próprio dizer".

Há uma aposta de que o dispositivo grupal possibilitaria algum intercâmbio de experiências e interlocução de modo a promover um questionamento sobre as significações dadas aos sintomas das crianças, bem como uma implicação com aquilo que diz (Bastos, 2005). Está em jogo aí também a possibilidade de uma desconstrução, imaginária: a emergência de um novo, que esvazia a significação fixada.

Quando aquele que fala, na posição de agente de um discurso, não encontra alguém que responda desde a posição de espelho – ou seja, do lugar de fala a que estava destinado – surge um novo lugar, há circulação discursiva. Os discursos giram e a cada giro há passagem pelo discurso analítico. Outro laço. Como semblante, o agente no discurso analítico fura os discursos, ou seja, o que os outros discursos recobrem é de onde o analítico opera. Desde esse novo lugar, no discurso analítico, um elemento outro ocupa o lugar de agente e isso faz com que

---

3 No discurso analítico, por exemplo, o elemento 'a', localizado no canto superior esquerdo, está na posição de agente. a -> \$ S2      S1



aquele que tomou a palavra tenha que se confrontar com seu dito. O interessante é que essa confrontação talvez contribua para abertura e a invenção de outras ficções, no lugar onde havia “fixões”, comumente expressas em forma de queixa e de impotência. O trabalho é clínico, via manejo do campo transferencial e do ato, a partir da singularidade.

No caminho percorrido até aqui, percebe-se a possibilidade de um novo laço entre psicanálise e educação considerando a proximidade entre os campos. A ideia é a de seguir explorando essa perspectiva – a proximidade entre os campos – na clínica, articulando-a à pesquisa atual que busca verificar a potência de um novo dispositivo de intervenção clínica, bem como a teorização desse trabalho.

## Referências bibliográficas

BASTOS, M. B. Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia escolar e desenvolvimento humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar: inclusão dos professores? In: Colli, F. & Kupffer, M. C. M. (orgs.). Travessias inclusão escolar. A experiência do grupo ponte – Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 133-148.

GAVIOLI, C. A. Sobre laços entre tratar e educar na obra freudiana: uma discussão a respeito da proximidade. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LACAN, J. (1969-1970) O seminário, livro XVII: o avesso da psicanálise Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992

\_\_\_\_\_. (1958) A direção do tratamento e os princípios de seus poder In: Escritos. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

VOLTOLINI, R. Education as an ‘inconvenient fact’ for psychoanalysis. In: Psicanálise, Educação e Transmissão, 6., 2006, São Paulo. Proceedings online... Available from: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MS-C0000000032006000100006&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MS-C0000000032006000100006&lng=en&nrm=abn)>. Access on: 24 Jan. 2022

\_\_\_\_\_. Psicanalisar e educar ou Psicanálise e Educação? Um retorno a Freud. In: Leite, N. V. A.; Trocoli, F. (orgs) Um retorno a Freud. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2008, p. 325-337



# A relação transferencial entre professor e alunos ditos com deficiência: impasses e possibilidades

Candice Marques de Lima |

A inclusão escolar tem como premissa incluir todas as pessoas na escola regular e, embora tenha vinte anos de efetivação como política pública<sup>1</sup>, ainda apresenta desafios e debates acalorados. Uma das questões levantadas pelos professores é a respeito da inclusão de alunos com deficiências, que parece suscitar incômodos, os quais este texto pretende localizar e problematizar a partir da articulação entre a educação inclusiva e a teoria psicanalítica. Busca-se compreender como esses alunos podem ser vistos pelo professor e como isso impacta em sua inclusão e na relação transferencial que se estabelece.

A escola como instituição tem um papel que vai além das pessoas ali inseridas e não se pode responsabilizar apenas o professor pela inclusão ou não dos alunos. O professor e o aluno seriam efeitos de toda situação, para além da vontade e das condições subjetivas de cada um.

É compreensível que as deficiências - física, sensorial ou casos que tenham diagnósticos de psicose ou de autismo, produzam no docente, assim como em muitas outras pessoas, um mal-estar. Afinal, as sociedades geralmente excluíram e segregaram de várias formas as pessoas com essas questões.

As questões inconscientes, que são centrais na teoria psicanalítica, mostram que o psiquismo tem uma dualidade que nos divide subjetivamente. Existem pensamentos que estão para além do conhecimento cotidiano, inscrições diferentes que se manifestam em atos, sejam comportamentos ou palavras - que surgem espontaneamente, aparentemente contra a vontade de quem as diz, como palavras trocadas ou esquecidas. Além dos sonhos e dos possíveis sintomas, que podem acompanhar a pessoa por um tempo ou ao longo de sua vida.

Assim, o inconsciente se manifesta na vida cotidiana sem que se aperceba dele, ele aparece, para, logo em seguida, aparentemente desaparecer. Nesse sentido, a teoria psicanalítica pode trazer contribuições para se pensar a educação de maneira geral e a educação inclusiva.

No dia-a-dia é comum imaginar que as pessoas - se não são totalmente iguais, são muito parecidas. Quando se dirige a palavra a alguém, pensa-se que, por se estar falando na mesma língua, que o outro compreenderá o que se está a dizer. Também é comum que as pessoas sem deficiências convivam mais entre si e por

---

1 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.





isso acreditem que fisicamente se é igual, salvo as diferenças a que se está habituado. Essas experiências cotidianas fazem parte do registro imaginário, no qual haveria uma especularidade entre eu-outro, isto é, uma suposta correspondência entre o eu e o outro. É como se esse outro, o semelhante, fosse sua extensão e a imagem de si mesmo.

Por outro lado, quando se depara com alguém muito diferente, pode surgir um abalo ou uma quebra nessa especularidade, pois esse outro é tão diferente que pode causar afetos bastante contraditórios e deixar quem com ele se depara sem saber o que fazer ou o que falar. Nas situações de sala de aula, o professor pode pensar que seria impossível ensinar um aluno que tenha essas características.

Em seu texto de 1919, *Das Unheimliche*, Freud traz uma palavra que poderia servir para pensar sobre o lugar do *aluno da inclusão*. O termo, em alemão, não teria uma tradução direta para a língua portuguesa e por isso foi traduzido nas Edições Standard das Obras de Freud (vol. XVII) como O estranho. Em outras três traduções mais recentes, diretamente da língua alemã, traduz-se por O inquietante (FREUD, 1919/2010), O infamiliar (FREUD, 1919/2019) e O incômodo (FREUD, 1919/2021).

É interessante observar que, embora a educação inclusiva seja para todos os alunos, geralmente os professores chamam os alunos com deficiência ou com alguma questão psíquica como *alunos da inclusão*. É possível pensar que esse termo possa ser compreendido no discurso como um lugar de estranhamento, que gera uma inquietação, certa infamiliaridade e incômodo.

Freud (1919/2019) esclarece que se pode compilar a partir do termo das *Unheimliche* o que pode despertar em nós o sentimento de estranhamento no encontro com pessoas, coisas e situações. “O *infamiliar* é uma espécie do que é aterrador, que remete ao velho conhecido, há muito íntimo. Como é possível, sob quais condições, o que é íntimo se tornar *infamiliar*, aterrador” (FREUD, 1919/2019, p. 33 - grifos da edição).

Freud cita uma experiência pessoal em que ocorre esse fenômeno, que conjuga o assustador e aparentemente novo, mas ao mesmo tempo familiar. Estando em viagem de trem, após um brusco sobressalto, “a porta ao toalete contíguo se abriu e um senhor mais velho, de pijama, com o boné de viagem na cabeça adentrou minha cabine” (FREUD, 1919/2019, p. 103). Ao levantar-se para esclarecer o engano a esse senhor, Freud reconheceu, perplexo, sua imagem no espelho da porta da cabine.

Esse curto e esclarecedor trecho pode mostrar a báscula que há na imagem no espelho que todos nós compartilhamos em alguns momentos e que remete à questão do duplo, proposta ainda nesse trabalho por Freud. O duplo tanto apazigua quanto causa horror, pois ele remete tanto à imagem do espelho, quanto a



uma possível ameaça, caso essa imagem esteja fora do espelho e apareça encarnada como um outro humano<sup>2</sup>.

O duplo surge na constituição da subjetividade, quando o bebê reconhece sua imagem no espelho. Aspecto trabalhado por Lacan em sua teoria sobre o estádio do espelho. Nesse texto, Lacan (1966/1998) escreve que esse estádio se dá com “a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem” (p. 97). Haveria, assim, na criança entre 6 e 18 meses de vida, um júbilo com sua imagem especular, constituindo a matriz simbólica do eu antes da dialética da identificação com o outro e antes “que a linguagem lhe restitua, no universal, sua função de sujeito” (idem).

Esse estádio não deve ser entendido como um fator do desenvolvimento humano, mas como báscula. Seria esse local que representaria o corpo despedaçado (anterior à imagem de completude pela qual o espelho nos ilude) e inaugura uma imagem de identificação com o semelhante, lançando o infans na condição de alienação ao Outro. Seria “a dialética que desde então liga o [eu] a situações socialmente elaboradas” (idem, p. 101).

Contudo, essa função psíquica, inaugurada com o júbilo da criança diante de sua imagem, é enganadora, pois a ideia de completude é uma ilusão e o outro nem sempre é parecido conosco. Nos casos das pessoas com deficiência, a segunda opção coloca em evidência o engodo imaginário no qual os seres humanos considerados normais estão constituídos e, possivelmente, seja um dos pontos que provoque incômodo.

O que a teoria psicanalítica nos possibilita pensar é que, longe de responsabilizar o professor por reações aparentemente irracionais ou moralmente condenáveis é comum sentir-se mal diante de situações infamiliars. Tais situações trariam ao mesmo tempo o desejo inconsciente de um outro que seria a extensão da sua própria imagem narcísica e a angústia produzida pela infamiliaridade de uma imagem muito diferente, que pode ser assustadora.

Outro autor da psicanálise que trata das questões do infantil e do estranhamento que ele pode nos causar é Lajonquière em seu livro *Figuras do Infantil* (2010). Para a teoria psicanalítica, o infantil é sempre um resto que todo adulto carrega consigo. Um adulto que se inquieta por não ter sido necessariamente a criança dos sonhos de seus pais. Então, “esse outro que não (se) foi é objeto de *recalque e de retorno* e, assim, torna-se nosso estranho-familiar. É o *infantil* que nos habita, depois da infância, para todo o sempre.” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 207 – grifos do autor). Nesse sentido, também o aluno que chega à escola pode remeter ao professor um retorno de seu infantil, trazendo os conflitos que ele vivenciou e que estão latentes. Todas as hipóteses, construções e fantasias que tivemos em nossa infância são atualizadas no encontro, sempre assimétrico, com uma criança.

---

2 A Literatura é rica nessas histórias, como O duplo de Fiódor Dostoiévski e William Wilson de Edgar Alan Poe.



Dessa forma, Lajonquière (2010) discorre sobre três figuras do infantil: o selvagem, o extraterrestre e o estrangeiro. A criança que chega ao mundo, pode ser vista como um estrangeiro, para o qual se dirige a palavra na esperança de que, com o tempo, possa compartilhar da cultura no campo da linguagem e também contar ao adulto “coisas de um Outro mundo” (p. 206).

Diferentemente do estrangeiro, ao qual se endereça a palavra, do selvagem busca se manter distância e, se ele for considerado um bom-selvagem, “querer-se-á estudá-lo de forma minuciosa e científica para, assim, saber da exata medida da diferença que há entre ambos (o selvagem e o civilizado) e, dessa maneira, apagar o mistério que tanto anima um quanto angustia o outro.” (idem).

A terceira figura elencada por Lajonquière é o extraterrestre. Sobre ele, nada se quer saber, apenas também pretende-se manter uma boa distância, como no caso do selvagem, permitindo adorá-lo, sonhá-lo, mas fugir dele caso se torne muito próximo.

Essas três figuras podem trazer pistas para se pensar a educação inclusiva. A criança, que carrega a imagem do infantil, sempre apresentará uma estranha familiaridade, tenha ou não uma deficiência. O que poderá fazer a diferença será como o adulto lhe endereçará ou não a palavra, como lhe ensinará.

Educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito gozar um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem a partir do qual lhe seja possível lançar-se às empresas possíveis do desejo. O desdobramento de uma educação, de uma *filiação simbólica* de humanização e familiarização pressupõe que o adulto receba a criança como se fosse um *estrangeiro*, passível de se tornar mais ou menos familiar. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 213 - grifos do autor).

Tornar o que é inquietante, estranho, em familiar e possibilitar que o extraterrestre ou o selvagem tornem-se estrangeiros, seria dar-lhes um lugar de alteridade, onde é possível um reconhecimento por parte do professor de sua própria estranheza. Tal empreendimento não é simples de ser realizado, pois além do imponderável e contingencial que atravessa as relações transferenciais, há também as condições que cada um tem para lidar com questões que estão para além e aquém das teorias educacionais. Questões que, como se apontou no texto, constituem o humano e que nem sempre são possíveis de se tornarem acessíveis e de serem executadas num empreendimento educacional.

## Referências bibliográficas

FREUD, Sigmund. O infamiliar. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1919/2019.

LACAN, Jacques (1966) O Estádio do espelho como formador da função do eu. In: Escritos, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Figuras do infantil. A psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Vozes: Petrópolis, 2010.



## O impossível sonho da fabricação: a docência ameaçada pelo ninguém

Caroline Fanizzi<sup>1</sup> |

É bastante recorrente, nos dias atuais, tomarmos contato com um vasto e diversificado conjunto de enunciados que tratam da precariedade e desvalimento da profissão docente. Reportagens televisivas, textos midiáticos, debates no espaço acadêmico ou na sala dos professores do ensino básico, com frequência, resgatam do cotidiano escolar dados e relatos sobre o quão adoecidos, desautorizados e desmoralizados estão os professores em nosso país.

De modo geral, os elementos associados ao sofrimento docente, e que justificariam inclusive o alto número de licenças diárias concedidas aos professores, dizem respeito à falta de infraestrutura das escolas, à superlotação de salas, à indisciplina e falta de interesse dos alunos, à alta carga horária, aos baixos salários e tantos outros elementos que testemunham a precariedade em meio a qual muitos professores exercem o seu ofício em nosso país. Certamente tais elementos participam de forma importante do que faz sofrer um professor. Perguntamo-nos, entretanto, o que o grande número de professores que se sentem mal em seu ofício, ou se veem adoecidos e afastados das salas de aula, poderia dizer sobre os discursos e significações acerca da educação e da docência que habitam nosso imaginário pedagógico.

Testemunhamos a manutenção de um ideário pedagógico que visa, a cada dia, encontrar formas mais eficazes e assertivas para gerir tudo aquilo que se passa no educar. São materiais, métodos, cursos, avaliações e escalas que nada querem saber da impossibilidade, da indeterminação e da fragilidade inerentes ao educar. Tais aspectos representam um risco à pretendida completude, centralidade e autonomia da dimensão técnica e metodológica da educação, de modo tal que são frequentemente concebidos e experimentados como formas de erro, fracasso, doença ou mau funcionamento.

A partir dessas considerações iniciais, apresentaremos nestas breves páginas, parte de nossa pesquisa de doutorado, na qual buscamos examinar de que modo a condição de sofrimento docente relaciona-se com os discursos hoje

---

1 Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e na École Doctorale Théorie et Pratique du Sens, Université Paris 8. Bolsista de doutorado, processos nº 2019/14645-0 e nº 2020/01667-2 (BEPE), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade da autora e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.



predominantes em nosso imaginário pedagógico – e os mecanismos que deles decorrem –, e em especial com o *discurso de tecnicização do ensino*.

Masschelein e Simons (2018) em sua obra “Em defesa da escola” propõem uma análise, muito interessante à nossa reflexão, acerca do modo como a docência é hoje exercida e concebida no ambiente escolar. Os autores assinalam, dentre o que seriam *táticas para domar o professor, os processos de profissionalização, padronização e flexibilização docente*. Em tais processos, detidamente examinados na referida obra, opera-se de forma sistemática a substituição do saber da experiência do professor pela ideia de especialização ou competência. A figura – abstrata – do professor visada por esses discursos é aquela cuja especialização baseia-se em um conhecimento validado e confiável: o professor é “alguém que age ‘metodologicamente’ e, supostamente, a partir de uma docência ‘baseada em evidências’” (p. 137). A ação desse professor segue no sentido de atingir determinadas metas capazes de produzir resultados de aprendizagem específicos e é avaliada a partir de critérios técnicos de eficiência e eficácia. Em tal lógica o professor deve, ainda, ser uma *figura flexível* para que seja possível encaixá-lo “dentro de uma estrutura padronizada que permita empregabilidade e mobilidade; uma estrutura em que tudo e todos são intercambiáveis e intercomunicados, tem a mesma unidade de medida e usa a mesma linguagem” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 150).

A partir de uma perspectiva arendtiana, poderíamos considerar o discurso de tecnicização do ensino, bem como as táticas assinaladas por Masschelein e Simons (2018), como indicativos da tentativa de reduzir a educação a uma atividade semelhante àquela da fabricação em sua modalidade industrial: uma atividade que opera sob a lógica dos meios e fins, tem um o começo definido e um fim previsível, visa à padronização dos processos, bem como à adoção de modelos que os orientem e validem. Parece-nos claro que o sucesso de tal empreitada implicaria na perda de elementos constitutivos da educação, visto que consiste num rechaço à possibilidade de que algo da ordem do novo, do imprevisto, do sujeito possa emergir no educar. Perguntamo-nos, por sua vez, de modo mais específico, acerca das implicações desse processo à ação e à enunciação do professor em seu ofício. O que resta ao ofício docente face à tentativa de redução da educação a uma atividade fabricadora?

Para refletirmos sobre a figura docente visada – e suportada – pela lógica da fabricação educativa, valemo-nos de uma importante distinção operada por Arendt (2015) entre a ação e o comportamento e do modo como esses conceitos se articulam com as figuras do alguém e do ninguém (ARENDR, 2015).

O ninguém, propomos inspirados pelas reflexões de Arendt, é a figura que em uma dada ocasião reduz a sua presença e o seu aparecimento a uma finalidade específica e determinada. Nada se espera dele, nada além do previsto, daquilo que consta no *contrato*. Sabe-se de antemão a razão precisa pela qual e para a qual ele ali está, seja para apertar botões, entregar um produto ou ensinar – quando reduzido a uma atividade impessoal. Sua figura e o seu aparecimento não são levados em conta na sucessão de cenas que compõem a grande obra em que ele se insere.



Na narrativa que hoje se difunde sobre o ensino, então tecnicizado, a figura do professor frequentemente não consta dentre os personagens, visto que um alguém ali atrapalharia, embaralharia o esperado, escaparia ao contratado e ao planejado.

Àquilo operado por um ninguém, ao que seria uma espécie de enclausuramento da ação, Arendt (2015) nomeia *comportamento*. A autora discorre sobre esse conceito ao examinar o que seria o modo de funcionamento da sociedade de massas – e de forma mais específica da sociedade de empregados –, nas quais é requerido de seus membros um funcionamento puramente automático,

como se a vida individual realmente houvesse sido submersa no processo vital global da espécie e a única decisão ativa exigida do indivíduo fosse deixar-se levar, por assim dizer, abandonar a sua individualidade, as dores e as penas de viver ainda sentidas individualmente, e aquiescer a um tipo funcional, entorpecido e “tranquilizado” de comportamento (ARENDDT, 2015, p. 401).

Segundo Arendt (2015), a pretensão de que os sujeitos se comportem de uma determinada forma verifica-se por meio da imposição de “inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros” (p. 50). E neste ponto identificamos importantes ressonâncias entre tal pretensão e aquelas assinaladas por Masschelein e Simons (2018) como sendo estratégias para domar o professor: as ideias de profissionalização e flexibilização docente parecem ser apenas versões mais sofisticadas – e sobretudo comerciais e rentáveis – da ideia de *normalização*. Em todas elas visa-se um processo no qual não haja fios que se soltem pela ação de um alguém, tampouco imprevistos que exigem um novo cálculo de rota ou um atraso nas entregas. O sistema (de ensino ou outro qualquer) busca tornar-se imune aos sujeitos no momento em que ele os toma como supérfluos.

O comportamento enclausura a ação – e também o discurso – ao furtar-lhe a espontaneidade, a liberdade, o imprevisto e a façanha extraordinária que sempre comporta (ARENDDT, 2015). Operando de tal modo, ele priva o sujeito – que então se transfigura em um ninguém – de sua revelação no mundo de modo único e singular. Resta-lhe apenas um rosto com características compartilhadas por tantos outros que lhe são semelhantes. Um ninguém é, então, uma figura que se comporta em lugar de agir e que reduz a sua fala a uma mera comunicação, desprovida das raízes que o pensamento – uma reflexão ajuizante da experiência cotidiana – poderia lhe conferir. Tudo aquilo que um ninguém faz e profere é apenas um meio para um *fim*: “Sem o desvelamento do agente no ato, a ação perde seu caráter específico e tornase um feito como outro qualquer. [...] o discurso transforma-se, de fato, em “mera conversa”, [...] as palavras nada revelam” (ARENDDT, 2015, p. 223).

Parece-nos ser justamente o ninguém a *figura abstrata* visada e suportada pelo discurso de tecnicização do ensino e por suas táticas para domar o professor. Ao ensino bastaria um bom conjunto de métodos e um aplicador apto que se *comporte adequadamente*, isto é, um aplicador cujas capacidades da ação e



da enunciação, “a propriedade mais específica do que é um sujeito” (LEBRUN, 2004, p. 66), são tornadas supérfluas e indesejadas. É como se tivessem dito “que bastaria que os homens renunciassem à sua capacidade para a ação – que é fútil, ilimitada e incerta com relação aos resultados – para que houvesse um remédio para a *fragilidade dos assuntos humanos*” (ARENDR, 2015, p. 242, grifos nossos).

É precisamente esse aspecto da educação – a sua fragilidade – que o discurso de tecnicização do ensino tenciona suprimir. O que esse discurso parece ignorar são os efeitos nefastos que tal supressão implica aos sujeitos e à própria educação, visto que é precisamente na fragilidade, na indeterminação, na incompletude da ação e da enunciação em que reside a potência humana de criação e de renovação. Assim, para além das estruturas e recursos frequentemente precários dos quais dispõem o professor e a educação em nosso país, a docência vê-se hoje ameaçada pela superfluidade e desarraigamento humano, vê-se ameaçada pelo ninguém.

## Referências bibliográficas

ARENDR, H. A Condição Humana. Tradução Roberto Raposo. 12. ed. rev. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

ARENDR, H. A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar. Tradução Cesar Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches e Helena Franco Martins. 8 ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

LEBRUN, J. P. Um mundo sem limite: ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Em defesa da escola: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.



# Atendimento do profissional de apoio junto a aluna com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

Cedna Maria Silva Lellis<sup>1</sup>  
Eliane da Silva Santos  
Jéssika Dias Cerqueira

## Resumo

O presente relato de experiência tem por objetivo contribuir para reflexão sobre o que foi vivenciado na rede regular de ensino de Uberaba a partir da inclusão de uma adolescente diagnosticada com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e epilepsia. O relato baseia-se no trabalho de campo realizado junto a discente da turma do 7º do ensino fundamental II, do turno matutino. Os fundamentos teóricos e metodológicos trazem estudos relevantes ao papel do profissional de apoio, o aprofundamento dos conhecimentos sobre TDAH. Por fim, desse estudo pôde-se confirmar o apoio profissional como primordial para o desenvolvimento da aluna com necessidade especial.

Palavras-chave: Profissional de apoio; Inclusão; TDAH; Epilepsia; Motivação.

## Introdução

Este artigo procura compreender o desafio de inclusão por parte do profissional de apoio junto a uma estudante com TDAH e epilepsia, bem como buscar o entendimento sobre competência e habilidade na contemporaneidade ao professor no contexto escolar.

Neste intento, o que será relatado tem por objetivo geral, mostrar as ações interativas e didático-pedagógicas do profissional de apoio junto a uma aluna com TDAH e como objetivos específicos, identificar as características da aluna com estas necessidades específicas, mostrar quais as atividades aplicadas junto a estudante em sala de aula e demonstrar os progressos da aluna diante das ações realizadas pelo profissional de apoio.

Para a escrita deste relato o pressuposto metodológico percorreu nos veios da pesquisa qualitativa, coletando informações e dados do trabalho realizado em sala de aula (VIEIRA & GONÇALVES, 2020) pelo profissional junto à aluna com TDAH. Nesta empreitada foram consultados livros, anotações, registros sistemáticos de observação e intervenção junto à aluna em sala de aula.

---

1 Contatos: cednalellis@uberabadigital.com.br; lianes.santos@hotmail.com; jhessyka-santana@gmail.com (Escola Municipal Uberaba / E. M. Sítio do Pica Pau Amarelo).





Nos fundamentos teóricos o estudo traz para o bojo das discussões alguns mecanismos legais que abordam a inclusão e o trabalho do profissional de apoio, Hallowell & Ratey (1999), Silva (2003) e Benczik (2000) que discutem o TDAH esclarecendo pontos sobre a criança portadora deste transtorno, além de Baptista (2011) que esclarece aspectos da inclusão do aluno com necessidades especiais em relação à sala de aula.

## 2. Pressupostos teóricos e metodológicos

### 2.1 No caminho do relato de experiência

O estudo procurou levantar dados sobre as pessoas envolvidas no processo, pela interação direta do profissional de apoio, como pesquisadora, com a situação vivenciada, procurando segundo Godoy (1995) compreender e descrever as ações dos sujeitos envolvidos.

Para Daltro e Faria (2019) o relato de experiência é uma modalidade no contexto da pesquisa qualitativa que faz com que o pesquisador aja de forma esclarecedora do evento ocorrido, bem como mostra as ações construídas, suas observações e compreensões do que foi vivenciado.

O espaço amostral do relato está submerso na realidade de uma escola da rede municipal de ensino de Uberaba-MG, utilizando-se da atuação da profissional de apoio à inclusão de alunos com necessidades especiais. A estudante, um dos sujeitos da pesquisa, será denominada pela expressão “Gp” para preservar a sua integridade.

As atividades e recursos didáticos propostos pela profissional de apoio e aquelas realizadas pela aluna foram recolhidos e arquivados para coleta de dados, o que futuramente deu amparo às análises que foram empreendidas no estudo. Assim a coleta de dados foi possível através da observação participante e intervenção pedagógica.

### 2.2 Conhecendo o espaço da inclusão e os sujeitos do estudo

A educação inclusiva tem como base o atendimento a todos indistintamente e com zelo pelas suas peculiaridades, permitindo adaptação de práticas didático-pedagógicas para o ensino da pessoa com necessidades especiais. Lima (2009) fala que não cabe apenas atenuar as dificuldades do estudante ou apenas socializá-lo, mas antes de tudo deve haver proposições que abra o viés intelectual por meio de novos conhecimentos.

Para Hallowell & Ratey (1999) TDAH pode ser definida como uma síndrome neurológica que pode causar falta de concentração, impulsividade e hiperatividade ou simplesmente extrapolação de energia. Assim, costuma-se falar que esse distúrbio estava muito presente na infância e que poderia ser superado no decorrer da vida.

Silva (2003) afirma que existem características das crianças com TDAH que precisam ser observadas no contexto escolar, entre elas: - Mexer e remexer os pés



e as mãos, distrair com facilidade por estímulos externos, não gostar de esperar sua vez para brincar ou fazer atividades em grupo, não gostar de seguir situações ordenadas, ter dificuldades de atenção em tarefas lúdicas, mudar de uma atividade para outra sem apresentar a conclusão e falar em excesso.

Para Silva (2003) uma das alternativas no tratamento para ajudar o portador do TDAH são os jogos, que estimulam os desafios exigindo respostas imediatas e podem deixá-los mais calmos e atentos com o reforço de certa tarefa. Nesta direção os jogos podem reter a atenção dos alunos exigindo tarefas a serem cumpridas em certo espaço de tempo.

O estudo empírico proposto foi constituído em uma Escola Municipal de Uberaba/MG através da interação do profissional de apoio junto ao processo de ensino e aprendizagem da aluna "Gp". A participante da pesquisa, com 14 anos de idade, apresentava necessidades especiais como TDAH acompanhada de epilepsia.

A discente estava no nível silábico, tendo compreensão de tudo que os professores falavam desde que fosse devagar, bem como estava perdendo o medo de estudar os conteúdos lecionados. Quanto à coordenação motora grossa precisava ser trabalhada, pois tinha dificuldade de pular, saltar e correr depressa. Tinha a lateralidade não definida totalmente e dificuldade de identificar direita e esquerda.

### 3. Resultados e discussões

#### 3.1 Ações do profissional de apoio junto a discente

Frente ao diagnóstico relatado acima, o profissional de apoio foi em busca de compreender mais sobre o portador de TDAH e por meio de embasamento teórico em Silva (2003) e Benczik (2000) mudou substancialmente as ações práticas em relação à "Gc" e permitiu o desenvolvimento de atividades mais específicas para o seu atendimento.

Quanto ao relacionamento com os colegas da sala de aula, deu-se uma atenção especial ao que Silva (2003) diz, quando orienta que a conquista da amizade para TDAH pode não ser uma tarefa fácil, pois em alguns momentos a criança atropela a ação do brincar, com o senso exagerado de dominação e imposição de suas vontades, não entendendo ou permitindo que os colegas se mostrem cansados e não queiram mais aquela brincadeira. Desse modo, foram encaminhadas ações com jogos interativos (SILVA, 2003) para melhor aglutinação de "Gp" aos grupos e aos colegas individualmente.

Foram propostas também atividades multidisciplinares, inclusive contando com outros profissionais, como psicólogos e pedagogos da escola, o que permitiu desenvolvimento de tarefas ligadas ao raciocínio lógico, entendimentos de situações matemáticas básicas, principalmente nas operações, como soma, subtração, multiplicação e divisão, além do contato mais próximo aos pais da aluna, para que esta pudesse fazer as tarefas de casa.



Assim, a profissional de apoio procurou sempre dar condições para que a aluna se sentisse segura no ambiente de sala de aula, buscando avaliar de forma diária tudo que “Gp” pudesse produzir, estabelecendo um ambiente de criatividade na realização das atividades, monitorando tarefas e lançando mão de alguns recursos, inclusive tecnológicos digitais no processo ensino e aprendizagem.

## Considerações finais

Este relato se abastece das experiências que estão presentes no cotidiano da escola, o que exige profissionais capacitados para atuar no protagonismo da inclusão de alunos não apenas no ambiente educacional, na família, na comunidade e na sociedade, mas antes no bojo da sala de aula como lugar privilegiado para ação didático-pedagógica.

Nesse sentido, verificou-se que a profissional de apoio aplicou ações e tarefas que permitiram atividades para o desenvolvimento didático-pedagógico da aluna, bem como abriu um canal de diálogo entre a escola e os responsáveis por “Gp”. Desse modo, permitiu-se que novas perspectivas no atendimento de alunos com TDAH, o que poderá ser estudado em outros trabalhos do gênero.

Evidentemente este relato tem suas limitações, pois não permitiu elucidar melhor o papel efetivo dos pais e ou responsáveis pela aluna em seu processo de ensino-aprendizagem, pois isso permitiria aumentar o leque de análises para compreensão melhor do desenvolvimento interpessoal e social de “Gp”. Acredita-se que essa tônica pode ser assunto de futuras pesquisas.

## Referências bibliográficas

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2011, v. 17, p. 59-76.

BENCZIK, E. B. P. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BRASIL. Atendimento educacional especializado - Deficiência Física. Ministério da Educação. Brasília - DF, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_df.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf)>. Acesso em: 30 mai. 2021.

DALTRO, M. R. FARIA, A. A. de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e Pesquisa em Psicologia*. Rio de Janeiro, 2019. V. 19, n.1, p.223-237.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 58, 1995. Disponível em: <[http://www.cielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901995000200008](http://www.cielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008)>. Acesso em: 30 mai. 2021.

HALLOWELL, E. M; RATEY, J. J. Tendência à distração: identificação e gerência do



distúrbio do déficit de atenção da infância à vida adulta. Tradução: André Carvalho. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LIMA, S. R. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVA, A. B. B. Mentis inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsiva e hiperativas. 8. ed. São Paulo: Gente, 2003.

VIEIRA, C.V.G; GONÇALVES, W. A. Ensino da matemática com o apoio de tecnologias digitais como abordagem inclusiva ao aluno com paralisia cerebral: um relato de experiência no 9º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Uberaba/MG. Intermaths, 2020. Vol. 1, n. 1, p. 213-228.



# Narrativas, histórias e contos infantis: suas consequências estruturantes para bebês e pequenas crianças em contexto de educação infantil

Cíntia M. Galina  
Emanuelle de S. S. Wada  
Mariana C. de O. Rodriguez

## Resumo

O presente artigo tem como objetivo, partindo da experiência de sala de aula de três profissionais, problematizar de que maneira as narrativas apresentadas a bebês e pequenas crianças podem contribuir para sua estruturação psíquica, introduzindo marcas da cultura através da literatura. Valendo-se da psicanálise como fio condutor de um olhar, o artigo retoma a importância do momento compartilhado de ouvir histórias e da possibilidade de uma interpretação individual, na qual a experiência singular vai atravessar as marcas deixadas por uma narrativa.

O texto propõe, ainda, uma análise sobre os diferentes tipos de contextos literários trabalhados na educação infantil e sobre a importância da estabilidade textual para as pequenas crianças. Finalmente, há uma reflexão sobre a necessidade de susentar o ato narrativo durante o período pandêmico, sendo os contos responsáveis pela constituição de um laço e da sustentação de vínculos.

Palavras-chave: literatura infantil - narrativas - estruturação psíquica - educação infantil - livro

\*\*\*

“Para falar das histórias, muitas histórias serão narradas. Mas este livro só será concluído por você, leitor, cuja as histórias formarão outras narrativas que, por sua vez, vão levá-lo a perceber, em meu texto, histórias que nem eu sabia que queria contar.” (PRIETO, 1999, p. 10)

Todo mundo tem uma história. Isso é o que nos torna únicos, nos torna humanos. Um sujeito é porque foi e porque fomos. Pois a história de cada um pertence a uma coleção, cheia de encontros, em que um é personagem do outro. Contar histórias aos pequenos é abrir possibilidade para que uma criança reconheça aquilo que se passa com ela na voz do outro, como menciona Cezar, Filho e Nolasco (2020, p.94): “Ofertar narrativas é abrir novos espaços de produção, criar meios para dar forma, palavra, significado, afeto e sentido aos acontecimentos da vida, o que resulta na possibilidade de pensar a própria realidade”.



Na educação infantil, a hora da história é um momento de enlace, em que crianças e adultos são capturados ora pelas aventuras de uma menina que sente medo de tudo e que se depara com um lobo, como em *Chapeuzinho Amarelo*, ora pelo desejo de um coelho branquinho em descobrir o segredo para ter uma pele escura, em *Menina bonita do laço de fita*. Com os olhos atentos, cada um recebe a história à sua maneira. Almofadas e corpos amontoados para apreciar a voz que carrega o caminho. E cada um recebe as palavras à sua maneira. O herói se apresenta de formas diferentes e, enquanto alguns sonham ser príncipes, outros querem ser lobos. As narrativas infantis permitem que as crianças se encantem com um mundo inusitado, alimentem seus faz-de-conta e, ao mesmo tempo, reconheçam aquilo que acontece em suas vidas nas obras literárias, encontrando um lugar para significar suas experiências.

Quem não se lembra de alguma história marcante de infância, seja ela de contos tradicionais infantis, seja ela de boca? Alguma narrativa, história marcada não só pelo enredo, mas pela trama do cenário ou do afeto. Tais lembranças atestam aquilo que, de alguma forma, nos tocou, nos fez marca simbólica. Eis o que Yolanda Reyes, 207, nomeia como substância oculta dos contos, “esse poder das palavras para dar nome e sentido às realidades interiores”.

As experiências que as crianças vivenciam por trás das histórias são inúmeras e podem ser profundas, gerando associações e emoções que ultrapassam os limites das páginas do livro e convocam para um mergulho nas narrativas internas. São nessas histórias que elas vivenciam simbolicamente uma infinidade de elementos, personagens e suas diferentes vidas, mesmo que em outros tempos e outros espaços. Nas histórias, elas podem se identificar e se reconhecer plenamente ou apenas admirar uma característica nunca imaginada, de um personagem e pontos de vista distintos. As narrativas emprestam a elas suas palavras para que as crianças possam encontrar significados para aquilo que vivenciam nas profundezas de seus mundos internos.

Dentro das narrativas e histórias, a subjetividade faz morada. Mobiliza as experiências da nossa vida e de cada vida. É a letra inscrita à maneira de cada um, atravessado pelo que nos toca, que mobiliza cada um de nós em nossas zonas privadas e pessoais. Reyes (2017) usará a metáfora que embora pertencemos a uma mesma cultura, que fala uma mesma língua, cada um construirá a sua “*casa de palavras*” para se relacionar com o mundo: “cada ser humano vai se apropriando do código através de suas próprias experiências vitais”.

Reyes (2017) faz questão de falar sobre isso pois defende o poder da literatura dentro das escolas. A autora coloca uma lupa na importância das instituições reconhecerem também este lugar dos livros, não só como para se fazer uma atividade em seguida e saber detalhes sobre o enredo, mas saber ensinar e vivenciar este outro lado dos livros e dos contos: a profundidade que um livro pode alcançar na subjetividade de cada um, revisitando as suas histórias e as letras inscritas ao longo de sua vida:

... a literatura deve ser lida, vale dizer, sentida, a partir da própria vida.



Aquele que escreve estreia as palavras e deve reinventá-las a cada vez, para imprimir a sua marca pessoal. E o leitor de literatura recria esse processo de invenção para decifrar e decifrar-se na linguagem secreta do outro. Esse é um processo complexo que compromete, por assim dizer, dois sujeitos, com toda sua experiência, com toda sua história, com suas leituras prévias, com sua sensibilidade, com sua imaginação, com seu poder de se situar para além de si mesmo. Trata-se de uma experiência de leitura complexa e, é necessário dizer, difícil. Mas se pode ensinar... (REYS, 2017, p.7)

Ainda, podemos discorrer sobre a dimensão coletiva das histórias e de como elas nos unem em torno de um conhecimento coletivo, de uma tradição que é passada por gerações. As rodas de histórias, os contos de fada, as histórias de boca trazem elementos de um processo de humanização que passa pelas palavras e que se inscreve no corpo de quem escuta. Conhecer Chapeuzinho Vermelho é mais do que saber sobre o caminho escolhido pela menina teimosa de roupa vermelha, é compartilhar uma referência, é ser alimentado pela cultura da qual faz parte. Há algo de inicial nas histórias que contamos, algo que nos remete aos antepassados de “muito tempo atrás, em um lugar distante”. Ao discutirmos essa característica dos contos clássicos nos deparamos com a ideia de uma experiência inicial que se repete e vai sendo marcada.

Na Educação infantil, principalmente na primeira infância, as professoras se questionavam entre ler e contar um livro. Atualmente se sabe que ler uma história no lugar de contá-la viabiliza uma série de possibilidades. Dentre elas destacamos a estabilidade textual, o que possibilita prever e se apropriar de um texto, sem perder o frio da barriga das grandes aventuras. Assim a criança é ouvinte, mas também protagonista na alegria assertiva de participar de um texto. A permanência textual é também mais um elemento para auxiliar na elaboração da permanência do objeto. Para que essa leitura seja possível é importante que a curadoria seja adequada, ou seja, livros que conversem de fato com a criança, seja pela idade, seja pelos seus interesses.

Existe um gênero na literatura oral que permite a estabilidade textual, o ritmo e o mapeamento corporal, são os “brincos”: brincam de forma musical, com as palavras e com o corpo. A delicadeza e potência dos brincos destina-se à primeira infância acalentando mães, pais e professoras com seus bebês, deixando fluir uma narrativa que mora nos tempos passados, passado de geração em geração. Assim, vai se mapeando o corpo, bordeando-o, garantindo também a modulação da voz dos brincantes, além do júbilo de quem brinca e se encontra na brincadeira compartilhada.

Um dos tipos de narrativa comumente apresentado às crianças pequenas é o das histórias acumulativas. Nestes livros, uma mesma cena se repete ao longo do conto. Palavras são repetidas e cantadas pelas crianças como um refrão. Ao contar histórias como essas vemos que as crianças aguardam ansiosamente pelo momento em que poderão ecoar, em alto e bom som, a frase conhecida. Um olhar de júbilo acompanha o ato da pronúncia e os pequenos se tornam, naquele



instante, dominadores da linguagem. Eles trazem as frases à boca e, em seguida, as perdem novamente. Um *fort-da* em palavras, com a alternância entre a parte evocada e novos elementos, desconhecidos na história. A narrativa deste tipo de história em contexto escolar traz ainda a possibilidade de uma dimensão coletiva, onde fala vira coro e, juntas, as crianças mostram a força de viver uma história compartilhada.

Um assunto recorrente na Literatura Infantil é o desfralde. Ela trata esta temática de forma lúdica e eficiente, e de alguma forma faz em si a função do desfralde, pois externaliza algo que antes estava guardado. A partir dos livros, cocô e xixi viram assunto, palavra e ilustração, transformando assim objeto em linguagem. Além de oferecer aos leitores a possibilidade do controle: posso seguir página por página, voltar, apreciar, reler, cheirar e até passar adiante rapidamente e chegar ao final.

Por fim destacamos a experiência de ler nos encontros virtuais nos tempos pandêmicos quando as crianças fizeram uso da estabilidade textual podendo acompanhar um enredo permanente, estável nas palavras e livres na poética de podermos ir a praia com o Lico de bicicleta, de comer bolo de lobo, de ser cúmplice da Galinha Xadrez e de alcançar a lua com o ratinho. Vivíamos a previsibilidade da ficção em contraponto a nossa realidade com falta do amanhã.

## Referências bibliográficas

CARVALHO, A. C. e BAROUKH, J. A. In: Ler antes de ler - Oito mitos escolares sobre a leitura literária, São Paulo: Panda Books, 2018 p. 26.

CEZAR, L. O.; FILHO, F. C. DOS S.; NOLASCO, V. A experiência narrativa como fator constitutivo da formação humana - uma reflexão a partir de Benjamin, Freud e Larrosa. In: Quando algo não vai bem com o bebê: detecção e intervenções estruturantes em E.P.JERUSALINSKY, J e MELLO M. (orgs.) Salvador: Ágalma, 2020, p.90-103.

GALINA, C. M. Ensino Remoto Emergencial na Primeira Infância ou encontros vespertinos na janela de luz azul. 2021.

KEHL, M. R. A criança e seus narradores. In: As fadas no divã. Org. Corso e Corso. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MACHADO, A. M. Eternos e Sempre Novos. In: Como e porque ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

PRIETO, H. Quer ouvir uma história? São Paulo: Angra, 1999.

REYS, Y. A substância oculta dos contos. Revista Emília. [S.l.] 2017. Disponível em: <<https://emilia.org.br/a-substancia-oculta-dos-contos/>>. Acesso em: 26 ago. 2021





## A função socializadora da educação escolar: o que um professor faz acerca do seu compromisso com o laço social?

Cláudia Maria Perrone  
Flávia Tridapalli Buechler

O projeto de uma educação pública e gratuita para todos produziu efeitos revolucionários na forma de laço social predominante dos governos monarca e aristocrata (SACCO, 2017), podendo ser considerado um dos feitos mais potentes na história da humanidade acerca do que uma geração pode fazer pela outra. A partir deste momento, e entre várias transformações, a instituição escolar enquanto um lugar público por excelência, pretendeu se organizar desde uma dimensão político-cultural, lógica que dominou durante muito tempo o papel da escola no mundo (CHARLOT, 2020). Para tanto, tratava-se de uma instituição que antes de qualquer ensino dogmático passou a se responsabilizar pela transmissão de saberes contornados por uma ética de preservação do laço social, ao prezar pela liberdade e igualdade de acesso, bem como pela livre circulação dos conhecimentos e da palavra.

Nesta modalidade de transmissão, na qual a dimensão político-cultural pautava as relações, a função do educador-professor assumiu extrema importância no compromisso que o seu ofício tem em manter vivo o engajamento da instituição escolar com um laço social não totalitário e aberto à novidade das novas gerações (ARENDRT, 2014). Acerca dessa novidade é importante ressaltar que ela não deve ser compreendida enquanto substituta do velho, nem confundida com a efemeridade da liquidez que caracteriza os tempos atuais (BAUMAN, 2001), trata-se do que Arendt (2014) nomeou como natalidade, essência da educação, ato formador e criador da espécie humana e do mundo humano.

O educador-professor ao exercer seu ofício dentro da escola, fala e age enquanto representante de uma dimensão pública e não privada. Posição ética sustentada por uma transmissão referida ao sujeito constituído na e pela linguagem humana, que considera o respeito às diferenças e às experiências de alteridade, sem pretender uma imagem ideal e universal de ser. Posto que a imagem ideal, correlato do lugar de exceção descrito em Totem e Tabu por Freud (1912-1913), lugar que só pode existir desde que permaneça vazio, preservando-nos da tirania do Um.

Falar e agir desde uma dimensão pública é posicionar-se no mundo sustentando-o enquanto um lugar comum a todos, compromisso sociopolítico que visa tornar possível a construção de um mundo habitável e partilhável para



a nossa espécie. Nesses termos, mesmo que uma escola se organize economicamente de forma particular, há que se garantir que os discursos que ali se estabelecem operem desde princípios éticos enlaçados com a promoção de um laço social que caminhe na contramão de qualquer transmissão negacionista, reducionista, segregativa e alienante.

Nesse sentido, afirmamos que a instituição escolar contribui de forma decisiva na construção de modalidades de laço social, o que institui a todos que fazem parte deste contexto a necessidade de estarem engajados na incansável tarefa de salvaguardar o mundo enquanto lugar comum, criando condições para experiências de alteridade, transmissão geracional e abertura ao novo. É por meio dessa implicação subjetiva de cada um que o mundo humano pode caracterizar-se como habitável, comum e partilhável, no qual a verdade não se reduz a um saber-poder, e onde a criação de um registro afetivo pelo mundo e pelo outro se torna possível.

Em vista destas considerações e do laço social característico de nossa época, isto é, engendrado por discursos que potencializam o ódio, patologizam a diferença e segregam alguns sujeitos, nos questionamos acerca de como caminha a instituição escolar atualmente.

Nessa empreitada, foi possível encontrar estudos que se ocupam dos impasses causados por conta da entrada de imperativos neoliberais no contexto escolar (LAVAL, 2019; CHARLOT, 2020). Os autores sinalizam que as escolas têm funcionado mais como empresa, a partir de técnicas de gestão que almejam eficácia dentro de uma lógica massificada e de concorrência, e menos como instituição educativa enquanto um lugar de formação sociopolítica e transmissão do saber geracional. Fato que incorre na ideia de corrosão da formação das crianças e jovens de nossa época (GURSKI & PERRONE, 2021), sinalizando o esvaziamento simbólico que devasta as potencialidades que a instituição escolar tem com o compromisso de promover um laço social ético e plural.

Outro estudo ressalta que os educadores-professores manifestam ter ciência acerca da presença destes imperativos, que sustentam um discurso que não compactua com o modelo mercadológico de escola que vigora atualmente, mas que apresentam dificuldades às possibilidades de se autorizarem no ato de professar ante as normativas que esse modelo impõe ao funcionamento escolar (COUTINHO, 2019). Ato que fica subjugado pela persuasão de um discurso que aprisiona a transmissão geracional em ensinamentos utilitários, inflados de promessas de sucesso e qualidade (SACCO, 2017).

Há muitas outras pesquisas no campo da educação que se ocupam das várias temáticas que compõem o que se nomeia atualmente como mal-estar contemporâneo na educação, buscamos com este trabalho explicar brevemente sobre o papel da instituição escolar no mundo humano e os impasses que esta instituição vem apresentando para que consiga exercer a sua função formadora desde uma dimensão ética e sociopolítica. Vale ressaltar que este trabalho não defende a ideia de que já existiu um tempo em que a instituição escolar funcionou de forma plena, não concordamos com a nostalgia que alguns discursos carregam de que



no passado “a escola funcionava”, pois certamente junto com a escolarização para todos vieram outros relevantes e importantes impasses.

O objetivo desse trabalho consistiu em problematizar a perda da dimensão sociopolítica que constituiu o espírito da escola republicana e de como essa dimensão encontra-se esvaziada nas instituições escolares de nossa época. Com o objetivo de não incorrer em soluções fáceis para problemas complexos, os tensionamentos que propomos com esse trabalho consistiram na retomada do tesouro simbólico pelo qual a escola é responsável por velar e os educadores-professores responsáveis por transmitir. Tesouro simbólico porque histórico, parte de um mundo humano porque linguageiro, formado por histórias que comportam continuidades e descontinuidades.

Assim, vinculada à história da humanidade, à formação do humano e à organização de modalidades de laço social, consideramos imprescindível a fomentação de estudos que se perguntem acerca dos modos atuais de configuração da instituição escolar, do posicionamento e do fazer dos educadores-professores ante a implicação e o compromisso que a educação escolar tem com o laço social e com o mundo.

## Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CHARLOT, Bernard. Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2020.

COUTINHO, Luciana Gageiro. Mal-estar na escola: o discurso dos professores diante dos imperativos educativos contemporâneos. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 348-362, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i2.8653274>. Acesso em: 2022-01-04.

FREUD, Sigmund. Totem e tabu. In: FREUD, S. Totem e tabu, contribuições à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914). Trad. Paulo César de Souza, vol. 11, pp. 13-244. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GURSKI, Rose; PERRONE, Cláudia Maria. O Jovem ‘Sem Qualidades’ e o Desejo de Fascismo: enlaces entre psicanálise, educação e política. Educação & Realidade [online]. 2021, v. 46, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236109161>. Acesso em: 2022-01-04.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

SACCO, Ricardo Dias. Para uma etiologia da renúncia ao professor: alguns apanhados da corte ao neoliberalismo no Brasil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.48.2018.tde-08052018-130101. Acesso em: 2022-01-03.



# Encontros com crianças da educação infantil no entre do Instituto Benjamin Constant

Daiana Pilar Andrade de Freitas Silva  
Débora de Souza Santos Madeira

## Uma entrada...

Este ensaio é um desdobramento de duas pesquisas produzidas junto ao Coletivo Diferenças e Alteridades na Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Duas pesquisas unidas por algo em comum: o encontro. Encontros com crianças, estudantes da Educação Infantil do Instituto Benjamin Constant (IBC), uma instituição especializada em deficiência visual, localizada na Urca no Rio de Janeiro. Nesse espaço, especificamente, que somos movidas pelo desejo de dar a ver o que se passa entre crianças, uma professora e uma assistente de alunos. Quais os deslocamentos possíveis nesses encontros? Ao ensaiar fazemos uso de nossas narrativas, em diários, como dispositivo que comporta a experiência do encontro, dando a ver e falar os efeitos dessa experiência. Caminhando por entre nossos diários buscamos problematizar, pensar para além do que nos está dado junto às experiências que se produzem nos encontros com as crianças nos ajudando a suspeitar das formas, modelos dados, a fim de pensar em modos outros de sentir, caminhar, viver. Assim, o caminhar se expressa como um *ethos* podendo ser entendido como uma possibilidade de nos sensibilizarmos para a ideia de que nos formamos enquanto singularidades, no encontro com outros.

## Diariando uma aposta metodológica...

O diário de pesquisa insurge como uma força expressiva que se propõe a fazer emergir as experiências suscitando uma conversa que empreende pôr em debate as nomeações que são dadas aos estudantes. Sugerindo nesse sentido, uma desnaturalização dos conceitos universalizados, a partir de perguntas que nos sensibilizam e interpelam a pensar nas coisas que existem no mundo, supondo, entretanto, que não há o que solucionar. O que existe é um desejo de nos questionarmos quanto ao que estamos produzindo na vida-educação. Dessa forma, o diário se expressa como um modo de fazer pesquisa que nos coloca como cartógrafos que andam, perambulando pelos caminhos atento e sensível àquilo que o mesmo percebeu (sentiu?) e pretende problematizar. E empreende a produção do conhecimento não se antecede ao caminho, mas, ao contrário, é no percurso que irá se forjar, fazendo, deste modo, com que na processualidade da pesquisa



não haja uma separação entre o conhecer e fazer, imbricando também o ato de intervir com a ação de pesquisar.

Assim o uso do diário, concebe a escrita como uma expressão ensaística na qual cada linha ensaiada apresenta os efeitos dos encontros dos estudantes com uma caminhante que “está aprendendo a escrever cada vez que escreve e aprendendo a ler cada vez que lê”. (LARROSA, 2016, p.22). Ou seja, o diário se afirma como uma forma de narrar os afetos que me acontecem nos caminhos e expressa também perguntas, problemas e instabilidades sobre aquilo que lemos, escrevemos e vivemos.

O ensaio não adota a lógica do princípio e do fim, nem começa pelos princípios, pelos fundamentos, pelas hipóteses, nem termina com as conclusões, ou com o final, ou com a tese, ou com a pretensão de ter esgotado o tema. O ensaísta inicia no meio e termina no meio, começa falando do que quer falar, diz o que quer e termina quando sente que chegou ao final não por que já nada resta a dizer, sem nenhuma pretensão de totalidade (LARROSA, 2016, p.112).

Assim como o ensaio, o diário emerge, então, com o desejo de narrar aquilo que acontece nos caminhos (encontros) e me ajuda a escapar da percepção voyeurista (CERTEAU, 2020) que vê de longe, de cima e que não quer se misturar. Compõe-se, assim, como um ensaio de duas caminhantes que andam junto se afetando e dispostas também a afetar, tentando também se afastar da concepção divina, que tudo quer definir e explicar.

## Duas experiências diariadas nos encontros...

*Hoje tivemos uma manhã chuvosa, poucos alunos vieram, da minha turma apenas Lucas. Pensei em não contar a história que havia separado, mas logo voltei atrás ao ouvi-lo:*

*- Tia, hoje é dia de roda de leitura né?*

*Lembrei-me logo da fala de sua mãe na entrada informando-me que não iria levá-lo por conta da chuva, mas ele disse que era dia de história e não podia faltar. Logo o respondi.*

*- Sim Lucas. Hoje é o dia.*

*E, assim sentamos, ele e eu, próximos à janela envolvidos pelo som da água que após se encontrar com as folhas das árvores caía em pingos ao chão, nos permitindo também sentir um cheirinho maravilhoso da terra molhada. Em meio a esses sentidos abri o livro “A maior flor do mundo” de José Saramago (2001). O autor se faz personagem para questionar sua capacidade em escrever para crianças visto que, para ele, as histórias infantis devem ser escritas com palavras bem simples, por isso que gostaria muito de saber escrever com essas palavras. Depois se arrisca contando a história de um menino que morava numa aldeia e que um dia ao brincar teve a oportunidade de ultrapassar os limites geográficos daquela aldeia a ponto de ficar no impasse de ir ou não ir e foi. No limite do caminho encontrou uma flor murcha voltou em busca de água para flor e encontrou em um rio distante, não havia um recipiente para colocar a água, assim encheu suas mãos*



*e levou a água para a flor, mas era pouco e ficou a buscar água por 20 vezes. Muito cansado, dormiu ao lado daquela flor que, ao ser molhada, cresceu e abrigou a sombra aquele menino... a flor era tão grande que da aldeia podia ser vista e foi assim que os pais do menino o encontraram ao abrigo de uma pétala.*

*Depois da história ficamos conversando sobre a atitude do menino. Lucas me disse que o menino ficou cansado, pois foi 20 vezes pegar água longe. Diante dessa fala eu o perguntei:*

*- Por que será que ele fez isso, né?*

*Ficamos por alguns minutos em silêncio ao ouvir somente o som que vinha de lá de fora. Achei que não ouviria nenhuma resposta a minha pergunta, mas, de repente o silêncio foi interrompido e Lucas me respondeu:*

*- Tia ele fez isso porque ama a flor. A gente só faz isso quando ama. Você me ama?*

*- Te amo sim.*

*Ele, inquieto, talvez com minha resposta curta, perguntou:*

*- Por que você me ama?*

*Não esperava tal pergunta e para respondê-lo recorri ao uso de alguns adjetivos e disse:*

*- Porque sou sua professora e você é um menino, inteligente, agradável, gosta de conversar... enfim você é um menino especial.*

*Ele demonstrou-se feliz ao ouvir cada adjetivo. Mas quando ouviu a palavra especial não pensou duas vezes e logo me respondeu:*

*- Você não pode me amar porque sou especial, eu sou especial, mas eu sei fazer outras coisas. Foi nesse momento que me dei por conta dos usos e sentidos da palavra "especial" e percebi que havia ali entre meu aluno e eu, um estranhamento que me permitiu sair da zona de conforto em que estava. Um estranhamento carregado por outras perguntas que rapidamente passaram pela minha cabeça: O que é ser especial? Quais os sentidos desta palavra? Eu a usei para dizer que o fato de ser inteligente, agradável gostar de conversar o tornava notável, isto era o especial para mim ali, naquele momento. E nesse movimento de segundos perguntei:*

*- O que é ser especial para você?*

*Ele respondeu:*

*- Sei que não enxergo, por isso falam que sou especial, mas eu sou muito inteligente eu sei fazer outras coisas.*

*Logo me expliquei perguntando para ele o que era uma manga, rapidinho ele respondeu:*

*- É uma fruta!*

*Uma fruta também. Mas isso que cobre seu ombro e faz parte da sua camisa também se chama manga. As palavras são assim, às vezes são iguais, mas querem dizer coisas diferentes. Quando eu falo que você é especial para mim é pelo fato*



de você gostar de conversar e eu também, gostar de história, etc. Ele sorriu e disse:

- É mesmo! (Diário de caminhada. Daiana Pilar - 18 de maio de 2018).

Hoje acompanhei D. e L. até a fisioterapia para que eles fizessem a A.V.D (atividades da vida diária). Os professores sempre pedem para que eu preste bastante atenção neles e alguns me dizem que eles não têm mais jeito, pois os consideram muito indisciplinados. Na descida da escada conversamos um pouco mas, quando nos aproximamos da porta que dá para o estacionamento eles saíram correndo. E nós precisamos desviar do caminho que eu considerava mais seguro e que eu tinha planejado fazer com eles. Com o coração na mão, pensando na condição deles, na cegueira, fiquei temerosa e os chamei pedindo que eles tivessem cuidado, pois estávamos na área externa onde passam carros. Felizes e saltitantes, eles diminuíram o passo e me disseram: 'tia Débora a gente já sabe que está do lado de fora. A gente tá vendo o barulho dos carros e dos passarinhos por isso a gente anda aqui neste canto'. Realmente eles estavam correndo apoiando-se numa barra de ferro que ajuda as pessoas a caminhar pelo canto de uma forma mais segura. Mas o que me atravessou nesta situação é que esta não era a primeira vez que os percebia dizendo que estavam vendo alguma coisa. E isso me trazia um certo estranhamento! Assim, enquanto os esperava do lado de fora da sala me coloquei a pensar: por que mesmo vivenciando tantas situações parecidas eu insistia em ficar abismada quando alguém me dizia que com outros sentidos também se pode ver? Por que não pensava com eles um caminho? Por que eu solitariamente tracei o nosso caminhar? (Diário de Caminhada. Débora Madeira - Rio, 20 de agosto de 2015).

## Algumas considerações: problematizando...

Na experiência diarística, narrada por Daiana Pilar, podemos nos despertar para a inquietude que advém das palavras. Pensando nos sentidos que as mesmas podem carregar. Diante de tal situação desconfiamos que talvez, por isso Saramago, personagem da história contada, acha que as histórias para crianças devem ser escritas com palavras simples, pois há crianças que não gostam de perder tempo com palavras complicadas. E nos indagamos: por que complicamos as palavras? Questionando-nos ainda pelo que há dentro da palavra especial. Enquanto Débora Madeira em seu diário nos conclama a pensar nas questões que envolvem aquilo que se convencionou chamar historicamente de deficiência estimulando-nos às seguintes problematizações: a cegueira não seria um modo de ver sem olhar? Estes corpos que tentamos decifrar dando nomes não são existências que resistem bravamente às relações de poder? Eles escapam, trapaceiam as ordenações normativas dando a ver o que há no cotidiano escolar? Desse modo que ambas se permitem ao escrever, caminhar, diariar, problematizar o que nos está dado como universal afirmando o que há de singular ao estar junto no encontro com as crianças.



## Referências bibliográficas

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 22ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. (Org.). Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016, p. 17-30





## “Faltava abandonar a velha escola...” O fim do tempo escolar e os riscos da infantilização da loucura

Daniel Amiro Gonçalves  
Izabel Abreu Kisil  
João Pedro Padula  
Marina Akkerman

O GIP (Grupo de Invenção e Pesquisa) é uma instituição, orientada pela *prática entre vários*, que atende adolescentes e jovens autistas e psicóticos. No GIP não há uma atividade proposta de antemão pelos profissionais. Oferecemos o vazio de demanda. Trata-se de uma oficina de vazio, que se define pela abertura às contingências do encontro. Cada interventor oferece sua presença e sua disponibilidade para acompanhar o sujeito em seus interesses mais singulares.

Vale apontar que a *prática entre vários* não é um método mas uma experiência. Como afirma Rabanel (2017), “é a versão do coletivo que convém ao discurso analítico” inventada por Di Ciaccia na criação de *Antenne 110* e assim nomeada por Jacques-Alain Miller. Trata-se do trabalho feito por vários, onde cada um é responsável por sua tática, mas onde todos estão referidos a uma mesma estratégia, resultando na ampliação das ofertas de parceria e encontro para os sujeitos psicóticos e autistas.

No GIP temos três encontros por semana com duração de duas horas e meia e saídas em horários extras planejadas pontualmente a partir dos interesses e propostas dos jovens. Deste modo, o GIP é um dispositivo avesso à norma e ao universal, fazendo valer o particular frente aos ideais. Isso implica numa prática sustentada pela lógica da transferência e na invenção de uma instituição particular para cada sujeito, “um GIP para cada um”.

Leo chega ao GIP aos 15 anos. Nesse mesmo ano vivia a saída da escola regular e a entrada numa escola especial. Os pais procuravam um lugar onde Leo pudesse dar consequência aos seus interesses mais legítimos que não tinham lugar na escola.

Quando chegou no GIP, Leo tinha rompantes de agitação motora. Corria em direção aos interventores, ficava face a face com um deles “encarando”. Esse olhar fixo, esse “olhono-olho”, se alternava com uma decidida recusa de contato.

Aos poucos Leo consente a nossa presença e a transferência se estabelece. Leo começa a contar com a parceria dos profissionais para pesquisar sobre super-heróis e sobre o clima.

Já com 18 anos, Leo assiste seus colegas de GIP saindo da escola, frequentando outros espaços na cidade como SESC e CECCO, fazendo cursos profissionalizan-



tes e ganhando autonomia na circulação por São Paulo. Paralelamente se atenta à chegada na instituição de estagiários com a idade muito próxima da sua.

Leo logo se aproxima de um estagiário e começa a perguntar sobre sua família, idade, namoradas, sobre a idade de entrada na faculdade, sobre o final da escola, se dirige, se vem para o GIP de carro ou ônibus, entre outras coisas. A partir disso, se inaugura uma intensa pesquisa sobre as diferentes faixas etárias. Ele estabelece categorias: bebê, criança, adolescente, jovem, jovem adulto e velho, e procura definir as características de cada um desses grupos. Às voltas com os semblantes que definem cada fase da vida, Leo tenta encontrar significantes que o ajudem a se situar no tempo e espaço. Se pergunta: Adolescente? Jovem adulto? Quando se deixa de ser adolescente e se torna um jovem adulto? Um adolescente anda sozinho na rua, pega ônibus, metrô? Namora? Tem chave de casa? Pode ficar sozinho em casa? Jovem adulto vai à escola? E nesse momento afirma: “Criança e adolescente vai na escola, jovem adulto vai à faculdade, trabalha”.

Podemos pensar que o estagiário se oferece com um duplo para Leo. Maleval (2017) afirma que o duplo é uma defesa do sujeito frente ao desejo do Outro. O duplo opera como um suporte que, ao mesmo tempo que o protege, possibilita ao sujeito uma enunciação tomando fala do outro emprestada. *“Graças ao duplo, o sujeito chega, de vez em quando, a expressar por procuração aquilo que está pensando.”* (MALEVAL, 2017, p,135).

No duplo com o estagiário Leo diz que queria fazer faculdade e ser estagiário do GIP. Toma emprestado as escolhas do estagiário para se fazer jovem adulto. Como sabemos crescer, tornar-se adolescente e adulto, está articulado às mudanças trazidas pela puberdade, mas depende também de uma série de operações imaginárias e simbólicas. Contamos ainda com rituais sociais que marcam a passagem do tempo e as mudanças de fase da vida. Um jovem autista e psicótico, tem que se a ver com os efeitos reais da puberdade no corpo, mas não conta de antemão com o aparato simbólico e imaginário para se fazer adolescente e adulto. Seu modo particular de funcionamento muitas vezes implica numa impossibilidade de cumprir tais rituais que marcam a passagem da infância à fase adulta. Como se faz então para “crescer”?

É difícil, não só para esses jovens e para as famílias, mas também para nós profissionais marcar a passagem do tempo da infância à fase adulta nos sujeitos autistas e psicóticos. Muitas vezes tende-se a não apostar na autonomia e nas capacidades desses sujeitos tendendo à uma infantilização da loucura. Como pensar o lugar das instituições de tratamento, como o GIP, nesse processo de sustentação do lugar de adolescente ou de adulto desses jovens para que eles não fiquem condenados à condição de eterna criança?

No caso de Leo, o interesse pela autonomia conquistada pelos outros jovens do grupo que passaram a ir e voltar do GIP sozinhos, foi importante nesse trabalho. Ver jovens da sua idade com tal autonomia, num primeiro momento, precipita a pesquisa e, na sequência, possibilita um novo movimento de identificação. Nos encontros do GIP, Leo chega, senta em frente do computador e coloca sua carteira, onde guarda o bilhete único, em cima da mesa. O gesto sinaliza algo aos



interventores, que perguntam: “Onde você quer ir hoje?”. Leo responde que quer “dar um rolê” e abre o site com o mapa do metrô de São Paulo. Os dois escolhem então qual será o destino naquele dia. Por meses esse ritual se repete e Leo, aos poucos, aprende a transitar no metrô. O interventor no acompanhamento terapêutico constrói então um trabalho focado na possibilidade de Leo ir e voltar sozinho de ônibus da instituição. Leo rapidamente aprende o trajeto e ganha a autonomia de circular pela cidade.

Depois de um tempo, por causa de uma mudança de horários, Leo volta a vir ao GIP com um motorista. Nessas vindas de carro se desorganiza muito. Interpretamos tal desorganização como efeito da perda da autonomia conquistada. Para Leo, ir e voltar do GIP sozinho significava ser um jovem adulto. Com o motorista o semblante de jovem, recém armado, desmorona. A retomada das idas ao GIP de ônibus apaziguam Leo.

Um tempo depois Leo começa a se desorganizar na instituição. Muito silencioso, retomava tópicos de sua pesquisa (faculdade, escola, jovem adulto) com frases soltas entremeadas por uma agitação motora e pelo retorno do olhar fixo nos olhos dos interventores.

Aos 21 anos, sua condição subjetiva e suas dificuldades no laço social inviabilizavam a ida para uma faculdade que ele e, em alguma medida a família, sonhavam. A impossibilidade de ir para a faculdade deixava Leo no limbo, numa eterna espera. Uma vez que não era possível ir à faculdade, não era possível também sair da escola. A partir disso, a equipe propõe um trabalho com o jovem de investigação das possíveis ocupações na vida adulta. “O que jovem adulto faz?”. O significante “cursos” surge como uma possibilidade para além do trabalho e da faculdade. Leo, na parceria com o interventor, começa a desenhar um projeto de futuro pesquisando espaços e cursos em São Paulo que pudessem lhe interessar. Leo passa a dizer que quer fazer cursos, mas segue matriculado na escola especial. Para os pais a saída da escola não é uma decisão simples. É difícil imaginar esses jovens como adultos e para a família de Leo era difícil vislumbrar um futuro que não passasse pelo campo da educação formal.

Numa ida ao Karaokê com a turma do GIP, Leo escolhe a música “Último Romântico”. Pega o microfone e canta: “*Faltava abandonar a velha escola, tomar o mundo feito CocaCola...*”. Falando por procuração via Lulu Santos, Leo nos conta, que cabe ao jovem adulto sair da escola e tomar o mundo feito coca cola.

Se o lugar da criança é na escola, tornar-se adolescente e jovem é um processo marcado pelo desejo de explorar o mundo fora de casa e fora da escola. Enquanto as crianças estão dentro da escola, os adolescentes em geral estão nas portas das escolas, nas ruas “*tomando o mundo*” para si. A rua é um dos lugares do adolescente e do jovem. Ao crescer e ganhar independência e autonomia, ganha-se a rua.

Leo ao conquistar a autonomia de vir de transporte público para o GIP ganhou as ruas. Descia do ônibus e dava voltas sozinho pelo bairro antes de ir para a instituição. Circulava longe do olhar dos profissionais e da família como outros jovens.



No entanto, aprendemos com Leo que para ele ser jovem adulto era também estar fora da escola.

Seguimos as conversas com seus pais dando ênfase à importância de ajudá-lo a encontrar cursos e lugares possíveis para além da escola. Foi preciso construir essa saída da escola articulando à entrada em outros espaços. Nesse processo, durante alguns meses os interventores fizeram visitas com Leo a alguns espaços, conversaram com as equipes. Leo então sai da escola e começa a frequentar um atelier de artes.

O caso de Leo nos leva a pensar sobre os riscos da infinitização do tempo escolar e da infantilização da loucura quando as famílias, e os próprios jovens, supõem que a escola é o único lugar de pertencimento possível para eles. Para sujeitos autistas e psicóticos, sair da infância e da adolescência e tornar-se adulto, implica num trabalho subjetivo e em invenções singulares que permitam a construção de um novo semblante. Os semblantes de jovem adulto *prêt-à-porter* oferecidos pelo laço social, como por exemplo o semblante do jovem universitário, em geral, não lhes serve. Como pudemos discutir, Leo foi precisando tecer artesanalmente essa roupagem de jovem adulto com os significantes que recolheu em sua pesquisa e no encontro com os interventores. O tratamento de sujeitos como Leo nesse tempo da vida implica em acompanhá-los radicalmente na tessitura desse semblante dando sustentação e viabilizando novas identificações, mas também articulando inserções sociais nos espaços da cidade para que eles possam, à sua maneira, *“tomar o mundo feito coca-cola”*.

## Referências Bibliográficas

MALEVAL, J. C. O autista e sua voz. São Paulo: Blucher, 2017.

RABANEL, J-R. La salida del autismo por el diálogo. In: Coccoz, V. (compilador). La práctica lacaniana en instituciones II: Soluciones, invenciones, Buenos Aires: Grama ediciones, 2017.



# Medicalização escolar: qual o lugar ocupado pela criança em fase de escolarização na atualidade?

Débora Thyara Ferreira  
Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Ouro Preto linha de pesquisa Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educativas Inclusivas (DsPEI), tendo como intuito investigar o lugar ocupado pela criança em fase de escolarização e a medicalização.

O trabalho proposto tem como intuito analisar criticamente a crescente demanda pela medicalização de crianças em idade escolar, buscando investigar a partir da análise de teses e dissertações sobre a temática da medicalização na educação, qual o lugar ocupado pela criança em fase de escolarização e a medicalização.

Esta investigação justifica-se devido ao aumento nos casos de crianças diagnosticadas com algum transtorno e medicadas. Temos acompanhado profissionais da educação, mães e pais angustiados com os problemas que aparecem na relação ensino x aprendizagem. Sem saber o que fazer com estas crianças consideradas “problemas” ou “inconvenientes” como são nomeadas pelas escolas, estes profissionais acabam buscando respostas para suas dificuldades em outras áreas do saber que não a educação. Com isso, estas crianças são encaminhadas pelas escolas para avaliações com profissionais da saúde em busca de um diagnóstico em que conste uma explicação para sua dificuldade de aprendizagem e para seu comportamento “inadequado” em sala de aula. Após serem etiquetadas com um diagnóstico que justifique tais condutas, muitas acabam sendo medicadas a fim de terem seus comportamentos controlados.

A princípio havia como perspectiva de investigação realizar entrevistas com os professores/as da educação infantil e do ensino fundamental I de escolas públicas localizadas em uma cidade do interior do estado de Minas Gerais com o intuito de analisar a percepção destes profissionais a respeito do processo de medicalização das crianças/alunos (as). Todavia, ao entrar em contato com os trabalhos acadêmicos encontrados surgiu o interesse pela realização da pesquisa documental.

A leitura das teses e dissertações instigou nossa curiosidade a ponto de querermos investigar mais a fundo sobre a temática nestes trabalhos, uma vez que a cada leitura novos dados e informações eram desvelados. Ressalta-se que apesar destas pesquisas não serem inéditas, pois todas tratam a propósito da medicalização da infância escolar, em cada uma esta questão foi abordada a partir de distintas perspectivas.



Para a consecução do objetivo efetuamos buscas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com o intuito de localizarmos trabalhos recentes que tratam sobre esta temática, realizamos um recorte de produções bibliográficas no período entre 2015 e 2019.

Utilizamos os seguintes descritores: Medicalização, Educação, Infância, Patologização, DSM. Após definirmos os descritores a serem utilizados, realizamos a busca na plataforma da CAPES a partir da combinação dos mesmos em dupla, a saber: Medicalização e Educação; Medicalização e Infância; Medicalização e Patologização; Medicalização e DSM; Educação e Infância; Educação e Patologização; Educação e DSM; Infância e Patologização; Infância e DSM; Patologização e DSM.

A partir da análise das teses e dissertações pesquisadas, percebemos que a medicalização é abordada como um processo que reduz questões sociais em problemas a serem tratados de forma individual no âmbito biológico ou orgânico.

A medicalização adentra a instituição escolar como uma saída utilizada pelos profissionais da educação para lidarem com os problemas decorrentes do processo de ensino x aprendizagem, buscando corrigir aquilo que não vai bem. Além disso, o fenômeno da medicalização contribui para o controle dos corpos dentro das instituições escolares, patologizando os comportamentos fora dos padrões estabelecidos e classificando-os como anormais.

Notamos a partir da pesquisa realizada que a medicalização, apesar de estar presente nas instituições particulares de ensino e também atingir crianças brancas e ricas, esta incide de maneira diferente na vida de crianças negras e pardas que frequentam a escola pública, pertencentes a famílias trabalhadoras.

Com a necessidade de educar o povo para o progresso da nação foram criadas escolas públicas para toda a população. Todavia os investimentos realizados pelo governo não foram suficientes para o desenvolvimento da instituição escolar, falta de escolas na zona rural, de investimentos na capacitação e pagamento de professores e de recursos estruturais nas escolas foram algumas das dificuldades enfrentadas no projeto de universalização da escola.

Além disso, o preconceito relacionado à classe social, à raça e ao gênero está presente no Brasil desde o período de decolonização. Crianças pertencentes às famílias da classe trabalhadora precisavam trabalhar para ajudarem com o sustento de suas famílias e assim se ausentavam da escola ou davam preferência para continuarem seus estudos no turno da noite. Pessoas negras, por muito tempo, foram impedidas de frequentarem as escolas regulares, ficando a cargo das organizações criadas por essa população ensinar as crianças. Ainda, de acordo com Veiga (2017) a ideia construída pelos europeus no período da colonização do país de que os pobres, negros e índios tinham uma capacidade reduzida para o aprendizado se tornou mais forte no período da descolonização gerando uma estigmatização destes grupos.

Neste sentido, percebemos que os encaminhamentos de crianças consideradas problema pela escola para avaliação pelos profissionais da saúde carregam um forte peso racista e preconceituoso herdado dos séculos passados.



A partir das análises realizadas através das teses e dissertações pesquisadas, levantamos a hipótese de que o ato educativo, bem como a relação afetiva presente na relação professora/professor e aluna/o podem ser um norte quando se quer seguir o processo de desmedicalização. Observamos que nos trabalhos analisados esta questão é pouco trabalhada sendo desconsiderada como uma via possível contra a medicalização da vida e da educação.

Para a psicanálise mais do que nomear e classificar a dificuldade de aprendizagem e os comportamentos considerados desviantes pelos alunos o que está em jogo no processo educativo é a relação professor - aluno. Kupfer (1989) dirá, embasada nas investigações realizadas por Freud, que mais importante do que o conteúdo ensinado em sala de aula é a relação afetiva entre o professor/a e aluno/a. Neste caso, a afetividade também pode ser entendida como transferência<sup>1</sup>, conceito utilizado por Freud para tratar sobre a relação analista - analisante ou médico - paciente.

No processo transferencial o professor/a assume um lugar onde será endereçado o interesse de saber do aluno/a. Todavia, esta relação transferencial acarreta implicações para o/a professor/a, pois:

Instalada a transferência, tanto o analista como o professor tornam-se depositários de algo que pertence ao analisando ou ao aluno. Em decorrência dessa "posse", tais figuras ficam inevitavelmente carregadas de uma importância especial e é dessa importância que emana o poder que inegavelmente tem sobre o indivíduo. (KUPFER, 1989, p. 91)

De posse desse poder, o professor/a pode utilizá-lo para impor aos alunos/as suas ideias e valores, o que ocasionaria a morte do desejo de aprender por parte do aluno. Por outro lado, o/a professor/a também é um sujeito desejante nesta relação e não consegue se anular no sentido de ser apenas um depósito do desejo do/a aluno/a. De acordo com Kupfer (1989) uma "relação de aprendizagem autêntica" poderá existir se o/a professor/a conseguir sustentar o desejo do aluno que lhe é direcionado sem deixar de ser também um sujeito desejante.

Desta forma, diante do aumento alarmante de casos de crianças encaminhadas pela escola para avaliação pelos serviços de saúde com queixa de dificuldade de aprendizagem e medicalizadas, nos questionamos que tipo de relação tem sido estabelecida entre professores/as e alunos/as na atualidade? O estabelecimento do vínculo professor/a aluna/o através do ato educativo poderia contribuir para ações que prezem pela desmedicalização da educação?

---

1 Termo progressivamente introduzido por Sigmund Freud e Sandor Ferenczi (entre 1900 e 1909), para designar um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos. ([https://monoskop.org/images/c/c9/Roudinesco\\_Elisabeth\\_Plon\\_Michel\\_Dicionario\\_de\\_psicanalise\\_1998.pdf](https://monoskop.org/images/c/c9/Roudinesco_Elisabeth_Plon_Michel_Dicionario_de_psicanalise_1998.pdf))



## Referências bibliográficas

KUPFER, Maria Cristina. Freud e a educação. O mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989, 100 p.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. Dicionário de Psicanálise. Tradução de Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, 888 p.





# Uma leitura da nova Política Nacional de Educação Especial: a pseudoeducação de pessoas com deficiência

Elaine Cristina Mourão<sup>1</sup> |

A garantia dos direitos e da dignidade das pessoas com deficiência é muito recente tendo em vista que, somente, a partir da segunda metade do século XX, dá-se evidência para as diversas situações de exclusão, marginalização e segregação a que as pessoas com deficiência eram relegadas e, mundialmente, busca-se meios e instrumentos para assegurar igualdade perante a lei e promover o exercício pleno dos direitos humanos.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelecida pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 2006, é resultado de uma série de discussões promovidas pela sociedade civil que tiveram o intuito de evidenciar concepções preconceituosas e discriminatórias sobre a deficiência, assim como trazer à tona uma nova forma de concebê-la para garantir a plena e efetiva participação das pessoas com deficiência na sociedade em igualdade de oportunidades.

Como um dos países signatários, o Brasil ratificou esta convenção a partir da publicação do Decreto legislativo nº 186/2008a, que foi promulgado pelo Decreto nº 6.949 em 2009.

Para assegurar o direito das pessoas com deficiência à educação e para garanti-lo sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, nosso país adotou medidas para tornar nosso sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como garantir o aprendizado ao longo de toda a vida, tal como estabelecido no artigo 24 da Convenção, que ressalta a importância de que adaptações razoáveis sejam garantidas de acordo com as necessidades individuais e que as pessoas com deficiência devem receber os apoios necessários para que haja efetivação do direito à educação. Assim como, esclarece que as barreiras - obstáculos, comportamentos ou atitudes que limitem ou impeçam a participação social das pessoas com deficiência nos mais diversos âmbitos - devem ser eliminadas através da garantia de acessibilidade.

Em 2008b, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que se fundamenta na concepção de direitos humanos ao conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis e visou a superação

---

1 Psicóloga e pedagoga, doutora e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo FEUSP). Contato: elaine.cmourao@gmail.com



da lógica da exclusão no âmbito educacional constituindo-se, assim, como um novo paradigma educacional.

Pautando-se em tais documentos, os sistemas de ensino implementaram políticas públicas em prol da efetivação de tal paradigma como a extinção das escolas e classes especiais e de medidas que garantiram a obrigatoriedade da matrícula das pessoas com deficiência na escola comum. Do mesmo modo, a sociedade civil mobilizou-se e promoveu debates para concretização da inclusão e garantia de direitos para as pessoas com deficiência.

Contudo, como apontou Nabuco (2010), a problemática da inclusão em nosso país ainda ficou presa nas armadilhas da Educação Especial em função de diferentes grupos de pressão que lutaram pela manutenção de suas entidades, tais como as associações que gerem estabelecimentos de Educação Especial, como a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Associação Pestalozzi, o que ficou cada vez mais evidente com a publicação do decreto 10.502/2020 que institui uma nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) que, na prática, incentiva a abertura de escolas de Educação Especial e classes especializadas além de retirar a obrigatoriedade da matrícula de estudantes com deficiência na escola comum.

Apesar de ter sido revogado por violar o que está estabelecido na Constituição Federal (1988), o teor de tal decreto suscita muitas questões que merecem atenção como o fato de pôr em xeque a compreensão de que a deficiência é resultante da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e que são necessárias mudanças significativas para corrigir as profundas desvantagens sociais implementadas até o momento. Dito de outro modo, essa nova política reascende o modelo médico de concepção da deficiência que é vista como uma patologia, um problema individual, assim como de que os saberes dos experts são imprescindíveis para a educação das pessoas com deficiência.

Sob a alegação de que os responsáveis pelos estudantes com deficiência têm o direito de optar por matriculá-los em escolas ou classes especializadas, que são mais preparadas para este público alvo por se pautarem em saberes técnico-instrumentais, o que se escamoteia é o fato de que o lugar de tais pessoas não é o mesmo das demais pessoas, já que não se encaixam no ideal/padrão de aluno estabelecidos pelas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, principalmente, em relação ao funcionamento cognitivo. Desse modo, os simulacros educacionais ratificam que há pessoas com deficiência muito graves e, portanto, não se beneficiam ao serem matriculadas em escolas comuns, em resumo, são ineducáveis.

Como apontamos ao discutir as implicações da supremacia dos saberes especializados na formação de professores para a educação inclusiva (MOURÃO, 2021a), os saberes médicos, assim como os psicológicos, têm sido tomados como justificativas para eximir os adultos de suas responsabilidades educativas ao não interpelar como aluno todas as crianças sem distinção de origem, gênero, classe



social etc., o que presentifica nossa raiz escravocrata que encontrou diversos modos para não pôr fim ao analfabetismo e ao abismo educacional que marca nossa sociedade.

A tentativa de estabelecer uma nova Política Nacional de Educação Especial, que como demonstramos de nova não tem nada, restringe o horizonte daqueles que não se encaixam no ideal de aluno vigente à medida que é fortemente marcada por premissas que dão primazia para a deficiência em detrimento da pessoa.

Diante disso, também é preciso assumir que o paradigma inclusivo foi revestido, muitas vezes, de discursos e práticas atrelados à patologização/medicalização da educação que resultaram das concepções vigentes nos centros médico-pedagógicos voltados para crianças que apresentavam problemas graves no desenvolvimento nos séculos XIX e XX na Europa e nos Estados Unidos e que estão na origem a Educação Especial (GUARIDO, 2007).

Por fim, cabe frisar que não consideramos que há técnicas e métodos mais efetivos para que haja garantia de acessibilidade no âmbito pedagógico, pois nenhum processo educativo pode prescindir da sustentação de uma palavra educativa e da implicação com o professor como apontamos em nossa tese de doutoramento (MOURÃO, 2021b).

## Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 out. 2020, Seção 1, p. 6. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.502%2C%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.502%2C%20DE%2030%20DE%20SETEMBRO%20DE%202020&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida). Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 2009, Seção 1, p. 3. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Congresso Nacional, Brasília, DF, 10 jul. 2008a, Seção 1, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm). Acesso em: 04 jun. 2021.



BRASIL. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação/SEE, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151- 161, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/mJ9399tT-m597mJXRgPhVNkf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2021.

MOURÃO, Elaine Cristina. Diálogos sobre o saber especializado na formação de professores para a educação inclusiva. In: ROSADO, Janaína; PESSOA, Marcos. (orgs.). As abelhas não fazem fofoca – estudos psicanalíticos no campo da educação. São Paulo: Instituto Langage, 2021a, p. 217-234.

MOURÃO, Elaine Cristina. Formação de professores sob o paradigma tecnocrático: implicações sobre a palavra professoral. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021b.

NABUCO, Maria Eugênia. Práticas institucionais e inclusão escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 63-74, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S010015742010000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/hHQ5WX6KrqhH9hZHLHv7rfn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque, 2006a. Disponível em: <https://www.un.org/disabilities/documents/natl/portugal-c.doc>. Acesso



# A canção do desejo: uma escuta do acalanto na creche<sup>1</sup>

Elisângela Maria da Silva<sup>2</sup> |

## Resumo

Neste artigo buscamos investigar o lugar ocupado pelo acalanto na entrada da criança no campo da linguagem no contexto da creche, tendo como questão: qual a função do acalanto na captura da criança pela linguagem? Para tanto, tivemos por base o quadro teórico do Interacionismo Linguístico, de Cláudia de Lemos, fundamentado na Linguística estrutural europeia e na Psicanálise de base Freud lacaniana. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo objeto de análise consiste num recorte da interação entre uma criança e o outro cuidador. Os resultados indicaram que o acalanto, quando pensado a partir do endereçamento desejante ao outro, pode fazer criar a cena, permitindo a repetição das experiências iniciais e, ao mesmo tempo, tangenciar sempre o novo.

Palavras- chave: Acalanto; Captura; Desejo; Entrada no campo da linguagem.

## Entre corpolinguagem<sup>3</sup> : o acalanto como canção do desejo

A perspectiva de Lemos (2002), no Brasil, é pioneira em aquisição de linguagem. Nela a autora mostra que a trajetória que engaja a criança, como sujeito, na aquisição da fala pode ser analisada partindo de uma escuta que, evidencia três posições: A primeira, caracterizada pela dependência que a fala da criança mostra em relação à fala do outro (alienação/separação), o dito como colagem da fala alheia, numa dominância do polo do outro, em que a criança é falada pela fala desse outro. A segunda, caracterizada num distanciamento da fala do outro, uma dominância do polo da língua, numa primazia do funcionamento da língua enquanto Outro, em que a criança é falada pela língua. A terceira, o polo dominante é o subjetivo, em que o outro passa a exercer uma função de alteridade, num intervalo entre o que fala e o que ouve.

Nesta perspectiva, a fala da criança é um espaço dialógico, sempre atrelado à fala do outro, em que esse outro irá falar com e pela criança, dando sentido ao

1 O presente trabalho é um recorte da Tese de Doutorado, intitulada “O acalanto na creche: a escuta que enlaça e ecoa na fala da criança”, apresentada ao PPGCL, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

2 Centro Universitário Maurício de Nassau, Olinda, Pernambuco, Brasil; membro do NINAR - Núcleo de Estudos Psicanalíticos - Recife [elisangelasilva1718@gmail.com](mailto:elisangelasilva1718@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0001-8404-5190>

3 Junção proposta por Costa (2003, p. 116), por se tratar de “[...] um campo relacional que não se expressa somente na condição isolada de um indivíduo, mas no momento em que algo da sua captura lhe retorna do outro (semelhante)”.



seu dito. Sendo visto “[...] a partir da posição subjetiva, efeito de funcionamento linguístico-discursivo, que lhe permite interpretar a criança, sua fala, gesto, olhar, movimento, colocando-a num texto” (LEMOS, 1997, p. 8).

Assim, destacamos que o conceito de linguagem, adotada neste estudo, envolve a noção de outro/Outro e de linguagem enquanto constituintes do sujeito, na qual a linguagem surge e se mostra sempre acompanhada do outro, seja como interlocutor presente ou refletido na fala do sujeito. Esta perspectiva implica na aceitação da fala da criança como “[...] expressão de si mesma e reflexo de toda sua história e vivência [...]”. Dessa forma, “[...] essa fala reflete um lugar de enunciação que passa pela intromissão do outro, havendo um sentido que carece de interpretação/significação” (MAIA, 2006, p. 41). Assim, não é sem importância que a fala materna mantenha íntima relação com os turnos do diálogo, uma vez que evidencia a suposição materna de um sujeito falante do lado do bebê: um sujeito por vir.

Pensar os efeitos/ecos do dizer sobre o corpo da criança é trazer à discussão conceitos fundamentais da psicanálise, em que o sujeito a vir é falado pelo Outro antes mesmo do nascimento. A partir do momento em que há investimento nesse vir a ser, há desejo. Desde a escolha do nome, a escolha de um acalanto e tudo aquilo que é dito sobre o sujeito (características, sonhos, desejos, medos, preferências) é indício de que há um investimento do Outro.

Nessa direção, vemos que a primeira voz enquanto fala cantada, encarnada pela mãe põe em cena o embalar, o aconchegar, o afagar, o olhar e o cantar como ações que nos colocam diante do acalanto e da musicalidade da voz que, inevitavelmente, numa hora ou noutra nos enlaçam por melodias e harmonias, transportando-nos de um estado a outro - vigília-sono. Quem às vezes não sente vontade de ouvir um acalanto e dormir ao som doce e suave, mesmo sendo com a canção do temível *Boi da cara preta*?

Tais ações também podem ser pensadas nos primeiros cuidados dispensados ao filho pela mãe, já que, conforme Vasconcelos (1938), ninguém desconhece a ação soporizadora que exerce em nós a repetição rítmica de um mesmo som cantado pelas mães, que sempre souberam em toda parte e em todos os graus de civilização esse segredo universal, que é o ato maternal de acalantar.

Pereira (2015, p. 27) apresenta o acalanto como possuidor de dispositivos musicais presentes em todos os tempos e todas as culturas, que tem por invariante “[...] a ternura na voz materna e o caráter doce e previsível da melodia”, ainda que contenha letras e enredos terríveis. Possui ainda outros elementos que são imprescindíveis para propor o termo cena do acalanto: uma criança que se precisa fazer dormir, um adulto, em geral a mãe, em posição de exercer a função materna, o contato corporal, entre outros.

Essa atmosfera promovida pelo acalanto engendra o que Pereira (2015, p. 29) chama de “apagamento progressivo do Outro”, permitindo à criança “recolher-se no seu próprio erotismo”, como se a fachada de harmonia presente na voz doce da mãe velasse a presença do Outro e permitisse à criança uma ilusão de conti-



nuidade asseguradora. É nesse sentido que “[...] a voz inscrita no circuito pulsional enquanto objeto da pulsão invocante sexualiza o corpo” (MALISKA, 2008, p. 53).

Por essa via, a voz é entendida como ritmo, como próprio da sexualização das zonas erógenas, fazendo ressonância no ouvido da criança, fazendo cortes, articulando simbólico e real. Essa função rítmica que constitui as zonas erógenas foi pontuada por Freud (1996, p. 111), em Três ensaios sobre a teoria da sexualidade: “o ato da criança que chucha é determinado pela busca de um prazer já vivenciado e agora lembrado. É fácil adivinhar também em que ocasiões a criança teve as primeiras experiências desse prazer”.

Dessa forma, supomos que a mesma ritmia presente na sucção e também na voz que entoa o acalanto, mãe ou aquele que exerce a função maternante, faça um fino trabalho de bordado entre corporinguagem ao exercer os seus cuidados, instaurando-se, sorratamente, no bebê um gozo que, onde se pretende autoerótico, já leva a marca do Outro, já se inscreve como “Outro-erotismo” (JERUSALINSKY, 2009, p. 10).

## A pesquisa

A coleta foi realizada em ambiente escolar, creche, no período que compreendeu o final de outubro a dezembro de 2018. O recorte foi constituído por eventos interacionais de uma criança, identificada por MN (um ano e oito meses) com o outro/cuidador (professora), identificada por Diva<sup>3</sup>, na hora do soninho. Para interpretação dos dados tivemos como baliza alguns eixos de subjetivação que norteiam o IRDI<sup>45</sup> e que norteiam o AP3<sup>6</sup>, visto que tais eixos esclarecem de que forma o faz constitutivo se enoda e como isso pode ser observado entre os bebês e seus cuidadores. Nossa análise também considerou a mudança de posição da criança na estrutura com base em Lemos (2002).

## Discussão dos resultados

Contexto: Na horinha do sono MN reluta para dormir e precisou ser acalantada. Levanta-se, olha para a Diva balança o corpo, como se estivesse “dançando”

3 Em referência à voz materna que porta algo da voz da diva da ópera, voz “divina”, “voz de anjo” e “voz da encarnação sexuada” (DIDIERWEILL, 1999, p. 156).

4 Protocolo de Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI). Na pesquisa de Mariotto esse protocolo serviu para “[...] considerar o cuidar, o educar e o prevenir funções articuladas entre si e fundamentais no exercício do profissional da creche [...]”. Serviu também para fazer com que esse leia e interrogue-se sobre a sua participação na formação do psiquismo da criança da qual está cuidando e educando (MARIOTTO, 2009, p.5).

6 O instrumento AP3 é uma avaliação psicanalítica para crianças de três anos, que permite uma leitura do processo de constituição psíquica e do desenvolvimento das crianças aos três anos (KUPFER; PATTO; VOLTOLINI, 2017, p. 36).



e, em seguida, dá um sorriso. A Diva, que estava se organizando para finalizar seu turno de trabalho, olha para MN e diz:

D:1 - Já sei:, MN quer vir para o colo de titia. Não É, meu amorzinho?  
(0:00:58)

MN corre em direção a Diva, que a coloca em seu colo e inicia o embalo com movimentos rápidos. MN sorri para a Diva, abrindo e fechando os olhinhos. A Diva beija a testa e as bochechas de MN, que sorri novamente e se balança no mesmo ritmo da Diva.

D:2 - Só GOSTo de dormir no colo da mi:nha tí:tia, porque eu sou o XOdozinho: DEla.

(falando por MN com entoação de manhês na voz). (0:01:09)

Vimos que a criança, como corpo pulsional, demanda interpretação e que pelo funcionamento da língua ela pode ser capturada e posta em uma estrutura, que produz mudança (LEMOS, 2006). Essa interpretação é recebida pela criança através da fala de um outro/Outro que lhe oferece lugares simbólicos, supondo na criança um sujeito constituído.

Pela cena descrita, parece-nos que a Diva está afetada pela demanda de MN que buscava provocar o gozo da professora, se fazendo pegar, em uma clara reversão pulsional, em que a criança vai se fazer ela mesma objeto da mãe ou do agente da função maternante, “[...] e coloca seu dedo (do pé ou da mão) na boca da mãe, que vai fingir comê-lo de maneira muito prazerosa (LAZNIK, 2013, p. 28). Nessa interação entre a Diva e MN não se trata da mãe, tampouco de dedos, mas é uma criança que se faz pegar, como em: “MN corre em direção à Diva, sorri, abrindo e fechando os olhinhos”. Todos esses movimentos e sorrisos despertados em MN nos leva a supor que esta buscava fisgar o gozo deste Outro maternante.

Vemos aí que é ativamente que MN se faz pegar, indicando o terceiro tempo do circuito pulsional e que a demanda da criança parece manifestar “[...] uma busca por reviver um prazer já inscrito - independente do objeto que pode vir a encontrar - justamente porque já houve uma dama que sentiu prazer em brincar com ela, impulsionando-a a demandar ativamente a revivescência disso” (BRANDÃO; KUPFER, 2014, p. 277). Desse modo, pensamos que seja na busca por essa experiência prazerosa que MN procura chamar a Diva para continuar interagindo e dando sentido às manifestações corporais da criança, o que nos confere a presença do eixo (3): o corpo e sua imagem.

Essa cenografia de sedução (corpo a corpo, olhar mútuo, sussurros, voz cantada) presente no momento do acalanto que combina distintos compassos e silêncios numa preparação para o adeus, mas também promessa de reencontro nos mostrou que a voz no acalanto pode funcionar como um corte próximo aos primeiros traços de enlace com o Outro materno, podendo ser lida na ritmicidade das vocalizações e dos movimentos das crianças aqui analisadas. Algo que sinaliza a presença de elementos do acalanto que insistem no corpoliguagem da criança.





## Referências bibliográficas

BRANDÃO, D. B. S. R. e KUPFER, M. C. M. A construção do laço educador bebê a partir da metodologia IRDI. *Psicologia USP* [online], v. 25, n. 3, p. 276- 285, 2014.

FREUD, S. Um caso de histeria, três ensaios sobre sexualidade e outros trabalhos. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

JERUSALINSKY, J. A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo. 2009. 272 f. Tese de doutorado em Psicologia Clínica. Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

LAZNIK, M. C. Poderíamos pensar em uma prevenção da síndrome autística? In. WANDERLEY, D. B. A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito. Salvador: Ágalma, 2013.

LEITE DE VASCONCELOS, J. Opúsculos: Etnologia (parte II) Canções do Berço. Vol. VII., *Revista Lusitana*, X, 86, 1938.

LE MOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *CADERNOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS*. Campinas, n. 42, p. 41-69, jan/jun, 2002.

LE MOS, C. T. G. Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. Trabalho apresentado no The trend lectures and workshop on metaphor and analogy, Trento, Itália, 1997.

MAIA, Juliana Costa. Um viés constitutivo do sujeito na terapia de linguagem com uma criança autista. 2006. 111 f. Dissertação de mestrado em Letras. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa.

MALISKA, M. E. A voz e o ritmo nas suas relações com o inconsciente. 2008. 285 f. Tese de doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

PEREIRA, M. E. C. O acalanto: entre o erotismo e o desamparo. In. DIAS, M. M. (Org.). A voz na experiência psicanalítica: III Jornada seminário fundamentos da clínica do psicanalista pelas psicoses. Zagodoni. São Paulo, 2015.



# Responsabilização escolar e a exclusão dos alunos com deficiência

Eric Passone |

## Resumo

Este trabalho trata do paradoxo à inclusão escolar presente na política de avaliação da educação básica do estado do Ceará, unidade federativa que se destaca entre os sistemas estaduais de ensino do país em termos de indicadores relacionados à proficiência no ensino fundamental, mas que possui no interior de seu próprio sistema um dispositivo normativo que deduz do cálculo da avaliação o desempenho dos estudantes deficientes, gerando um novo estado de “exclusão interna” no sistema escolar.

\*\*\*

Em meados do ano 2017 fui convidado pelo professor Raimundo Hélio Leite, da Universidade Federal do Ceará, para participar do VII Congresso Internacional de Avaliação Internacional, em que fui surpreendido com o convite de fazer a palestra de encerramento do evento, justamente após a fala de autoridades educacionais do município de Sobral. Como sabemos que na psicanálise não tem a “última” palavra sobre qualquer tema, pois estamos na ordem do significante, isso que nos falta e faz entrar na ordem da enunciação. Lembro-me desse acontecimento pois foi nesse tempo que nasceu este texto ou estudo para interrogar o lugar dos alunos de deficiência nos dispositivos de avaliação e responsabilização escolar desse ente federativo.

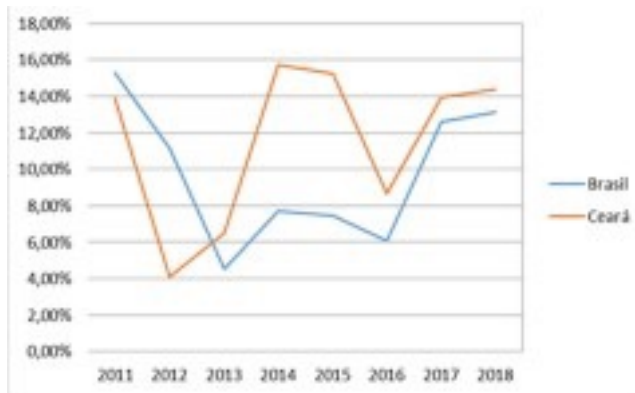
Assim, antes de minha apresentação e encerramento com a palestra “Da pedagogia da repetência ao furor avaliativo”, em que entre outros pontos apresentava a hipótese de que quanto maior o “furor avaliativo” de uma rede de ensino mais se potencializa a psicologização e medicalização do cotidiano escolar. Os técnicos de educação de Sobral e da secretaria de educação do estado do Ceará, que antecederam minha fala, mal sabiam que traziam fatos que corroboram com essa tese, quando falavam que era “injusto” às escolas que os resultados de avaliações externas de alunos com deficiência fossem contabilizados, pois acabavam abainhando a média de desempenho dos indicadores educacionais e, portanto, haviam criado uma norma, por meio da Portaria 998/2013 (CAB/SEDUC), que denegavam os resultados desses alunos dos resultados finais. A questão não era somente negar aos alunos deficientes a contabilidade de suas avaliações no grupo escolar, mas a ideia perversa que as políticas de responsabilização escolar produziam no interior da escola, isto é, considerar os alunos com dificuldades de aprendizagem para laudos médicos que garantiriam a exclusão dos mesmos nas avaliações.



A Portaria 998 estabelece os estudantes que não serão contabilizados no “cálculo da participação e da proficiência” na medida em que se enquadram nas seguintes condições: a) alunos com deficiência; b) alunos cumprindo medida privativa de liberdade ou em situação de acolhimento institucional; entre outros casos específicos. De acordo com a portaria, parágrafo primeiro do inciso I, “não serão aceitas receitas e exames médicos ou relatórios de docentes, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, dentre outros que não sejam o profissional médico” (CEARÁ, 2018).

Segundo Moysés e Collares (2013), a crescente transposição para o campo médico de assuntos sociais e políticos inerentes à vida, terminaria por transformar questões coletivas em questões individuais e biológicas, isentando de “responsabilidades as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas” (2013, p. 13).

Figura 1 - Aumento percentual anual de Matrículas na Educação Especial, Brasil e Ceará - 2010 a 2018\*



Fonte: PASSONE; ARAÚJO, 2020

\*Somente alunos matriculados em classes comuns.

Os dados oficiais mostram certa tendência no aumento de alunos matriculados na educação especial do estado. Sem estabelecer uma relação direta, observa-se que a série histórica sobre aumento percentual de matrículas dos alunos da educação especial do estado cearense revela tal tendência, com um aumento abrupto justamente a partir da promulgação da Portaria 998, em que houve um aumento de mais de 15% das matrículas de alunos matriculados em classes comuns na educação especial, enquanto a média nacional para o mesmo período o aumento foi de 7,68% (FIGURA 1).

Estudos recentes têm demonstrado um esvaziamento simbólico relacionado à escola como bem público e às práticas educativas decorrentes do cientificismo e da hiperburocratização na educação, como característica contemporânea da regulação das políticas educacionais nacionais, internacionais e supranacionais (PASSONE, 2019; BARROSO, 2018).



Embora muitos pesquisadores consideram a **accountability educacional** um fenômeno mundial, observável desde os governos das Américas aos da Europa e Ásia, o discurso acerca da responsabilização escolar adquire singularidade no Brasil. Como destaca PASSONE (2020, p. 443), **o furor avaliativo** que predomina no caso brasileiro deve ser pensado como um sintoma da educação brasileira, que possui raízes profundas no mito de fundação do Brasil, na medida em que “se busca avaliar justamente o que não se ensina, ou se ensina sem o saber”. A despeito do que se possa pensar o imaginário pedagógico nacional, o furor avaliativo bem como a responsabilização escolar se inscreveriam no registro de uma fantasia, de acesso a um gozo sem limites, retrato dessa busca imaginária desmedida relacionado à “**fantasia de Brasil**”.

como herança de nosso passado, pode-se dizer que, em vez de uma dívida de estofo simbólico que pudesse engendrar o desejo em torno de um ideal comunitário a partir do qual todos pudessem viver, mais ou menos, como iguais, encontra-se a exigência de um gozo fora dos limites da castração e da interdição normalizadora, questão que compreende o objeto (dimensão de gozo) em seu valor de fetiche. É patente, no sentido de não deixar dúvida, que, ao recusar a castração, recusa-se também a falta que ela implica. Como mostra Souza (1994, p. 71) em sua análise “literária” sobre a formação social da identidade nacional, a “(...) ânsia de prover a nação de uma identidade fez com que procurasse construir uma imagem de Brasil sem falhas, encobridora das divisões e ambiguidades da realidade social” (PASSONE, 2020, p. 443)

Tal fantasia como herança histórica de nossa fundação societária colonial e escravocrata conformaria nossas práticas sociais e condutas ao “jeitinho” brasileiro de denegar a realidade, não reconhecendo a condição de direitos ao outro semelhante, tomando-o como objeto de gozo e exploração, em que, para além das aparências dos discursos modernos e civilizatórios, não se alterara o imaginário social aristocrático, autoritário e patrimonialista – que caracteriza o mundo do **socius** na terra **brasilis**.

Desse modo, revela-se a singularidade da responsabilização escola que se engendra por meio do discurso gestacionário empregado à organização e gestão da escola pública brasileira, através da confluência perversa entre as políticas educacionais de avaliação da educação básica e as denominadas políticas de responsabilização escolar, no âmbito das inúmeras reformas educacionais, também referidas no discurso das agências multilaterais como políticas de melhorias de qualidade da educação.

Os discursos sobre as melhorias da educação e, conseqüentemente, as noções de qualidade e **accountability** (avaliação, prestação de contas e responsabilização), têm contingenciado o processo educacional nas últimas décadas, sob o domínio e a hegemonia do pensamento neoconservador e neoliberal, que induz a um modelo único de **accountability** em detrimento de configurações que sejam mais democráticas e progressistas, como aponta Afonso (2012).



Em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos. Aliás, mesmo quando estas características são menos vincadas, o certo é que a representação social que acentua o seu carácter punitivo tem sido um importante obstáculo à conceptualização de formas mais avançadas e alternativas de *accountability* (AFONSO, 2012, p. 473).

Consequentemente, as práticas de responsabilização das redes de ensino e escolas contingenciam à gestão e à organização escolar, além de transmutar o próprio sentido histórico constitutivo do ideário político da educação pública, na medida em que a noção de laço educacional passou a ser inscrito na lógica do rendimento, pautado pela ética utilitarista e pela crescente mercantilização da educação. Tal via de análise revela como o crescente imediatismo em busca de resultados escolares remonta ao capitalismo brasileiro como consumação da própria barbárie, para pontuar o momento em que se observa o dispositivo escolar postulado na modernidade se metamorfosear e engendrar uma escola que “se consome tão bem que se consuma”. Obviamente, no centro desse debate encontra-se a disputa política em relação à representação da escola no imaginário social. Afinal, o que é uma escola hoje? Um bem público ou um bem de consumo?

Como bem de consumo, a escola se torna um fetiche e a educação mais uma mercadoria ofertada conforme as ilusões produzidas no interior da sociedade de consumo e, portanto, assujeitada à lógica da oferta e da demanda. Como não lembrar as palavras da educadora e psicanalista Maud Mannoni: “no momento em que o saber se tornou mercadoria, ele se submete a lei da oferta e da demanda. O que importa não é mais o desejo de saber (ou a verdade do saber), mas sua utilização perversa para fins de promoção social” (MANNONI, 1974, p. 312). Em suas palavras, logo que “a preocupação de rendimento é principal, desaparece o interesse humano do empreendimento” (MANNONI, 1973, p. 20).

O saber, como aborda Lacan no Seminário 16, pode ser tomado como uma mercadoria. Entretanto, como revela o psicanalista, o verdadeiro valor do saber reside na “perda de gozo” que ele promove, questão que sobredetermina as dimensões de humanização, socialização e subjetivação que deveria encerrar toda e qualquer dispositivo escolar moderno. De modo contrário, quando o discurso que inscreve a montagem escolar passa a ser vertido à lógica do mercado, no qual impera a lógica do valor de troca, do consumo de conhecimentos úteis, a escola deixa de suspender o imediatismo de gozo que, por sua vez, anula a condição de instaurar “o germe do espírito das leis ou, se preferirmos, o sentimento de cidadania” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 83).



## Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

BARROSO, João. A transversalidade das regulações em educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 145, pp. 1075-1097, 2018.

LACAN, Jacques. *O seminário: Livro 16. De um Outro ao outro (1968-1969)*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2008.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e Ilusão (psico)pedagógica: escritos de Psicanálise e educação*. São Paulo: Vozes, 1999.

MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Lisboa: Moraes, 1973.

MANNONI, Maud. *Les exclus. Les temps modernes*, 1974, n. 340, p. 312.

PASSONE, E. F. K. Da avaliação em larga escala ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, [S. l.], v. 21, n. 3, 2019.

PASSONE, E., ARAÚJO, K. H. Educational evaluation device of Ceará: the (in)visibility of students with disabilities. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2020, v. 50, n. 175, p. 136-160.

PASSONE, E. F. K. O “furor avaliativo” como sintoma social da educação brasileira? *Estilos da Clínica*, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 439-453, 2020.



## Considerações acerca dos efeitos de segregação no espaço escolar

Fábio Henrique Silva<sup>1</sup> |

Freud (1910), em suas *Contribuições para uma discussão acerca do suicídio*, ressalta que a escola deveria dar aos adolescentes o desejo de viver, oferecendo-lhes o apoio e o amparo necessários em um período de importantes transformações em suas vidas. Se a família, como a primeira estrutura de socialização, é responsável por inserir o sujeito na cultura e, portanto, no laço social, a escola, como Freud nos ajuda a entrever, tem a função substitutiva de favorecer a abertura para o mundo social mais amplo. É possível constatar, contudo, que a escola falha nessa função.

O trabalho aqui apresentado decorre de uma pesquisa de doutorado, em andamento, cujo objetivo se constitui de uma dupla visada: verificar os efeitos de segregação no espaço escolar e investigar se os dispositivos de fala se configuram como modos de fazer frente à segregação.

Consideramos que no interior da instituição escolar, que se pretende “para todos”, as formas de classificação e de nomeação dos estudantes fazem com que alguns estejam impossibilitados de acessá-la plenamente.

Esta reflexão surge de um trabalho realizado em um equipamento da Assistência Social (CRAS) com um grupo de adolescentes, entre 12 e 17 anos, alocados em dois subgrupos de acordo com o turno escolar. Apresentamos o fragmento de intervenção do qual a problemática de pesquisa foi extraída.

O trabalho realizado no CRAS, apesar de apresentar uma dinâmica pré-definida, não é sem contingências. Como é possível verificar no trabalho realizado com um grupo específico de adolescentes, cujas demandas desencadearam uma reorientação da proposta previamente estabelecida.

É importante destacar que grande parte desses adolescentes frequentava o CRAS por uma demanda da escola. Há um número expressivo de encaminhamentos das escolas para os serviços de saúde, com demandas de atendimento psicológico em função de “questões comportamentais ou de aprendizagem”.

No primeiro encontro com esse grupo de adolescentes, ao recolher os temas de interesse a serem abordados nos encontros subseqüentes, constatamos que o eixo que atravessava todas as questões apresentadas por eles era o laço social na escola.

---

1 Doutorando em Estudos Psicanalíticos pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG. Pesquisador do grupo de pesquisa e extensão Além da Tela: Psicanálise e Cultura Digital. Bolsista da CAPES



Propusemos, como recurso metodológico para fazer circular a palavra, a discussão de alguns textos literários que apresentavam relação com o tema levantado pelos adolescentes. O nome do projeto definido pelo grupo foi “*Conto que te conto*”.

Os textos literários provocaram as falas dos adolescentes que, em seus relatos, descreviam experiências de racismo, assédio e violência simbólica às quais estavam expostos ou que haviam presenciado na escola, queixando-se do lugar designado a eles pelo Outro escolar. Diferentes nomeações emergiram em suas falas: *meninos indisciplinados, que não aprendem, agressivos, violentos, que não seriam nada na vida, e que a escola não era para eles*.

A partir da escuta desses jovens, surgiram as questões que deram origem a esta pesquisa: - Se as formações discursivas determinam diferentes formas de laço social, quais as formações discursivas prevalentes nesta escola? Que lugar esses adolescentes ocupam nos discursos institucionais?

A teoria lacaniana dos discursos possibilita-nos pensar o fenômeno da segregação como um efeito da aliança entre o discurso da ciência e o discurso do capitalista. Consideramos ainda que os fenômenos de segregação interpelam “o linho que tece os laços sociais contemporâneos” (Askofaré, 2009).

Askofaré (2009) pontua que entre as inserções da psicanálise no campo social, depois de Freud, a lacaniana é a que melhor cumpre esse propósito “porque ela permite investigar o que faz laço entre os pãrletes, o que faz coexistir os corpos, permitindo determinar como e sob quais condições se está dentro, e, por conseguinte, como se permanece fora ou como se sai disso” (p.403) O jogo da exclusão, segundo o autor, é correlativo ao lugar reservado à singularidade no laço social.

Askofaré (2009) nos lembra, com Lacan, que na economia dos discursos não há equivalência. Há sempre um discurso que desponta como dominante e em uma posição fundadora. Segundo o autor (2009), a exclusão “é essencialmente a exclusão, por um discurso determinado, de certos modos de gozo.” (p.404)

É flagrante em nosso tempo como o modo de exclusão se exerce pelo discurso dominante, qual seja, o Discurso do Capitalista. No entanto, o que se apresenta de forma paradoxal é que nesse momento de triunfo do universal, “subsiste na superfície do laço social os fenômenos da exclusão em suas diversas formas.” (Askofaré, 2017, p.8)

A aliança entre o discurso da ciência e o discurso capitalista produz segregação. A segregação aparece como consequência do ideal de universalização que se realiza pelas leis do mercado. Os arranjos sociais passam a obedecer a um só modelo, qual seja, o modelo neoliberal de consumo, produzindo uma homogeneização das formas de viver (Soler, 1998).

É possível divisar as implicações do ideal universalizante do discurso da ciência imbricado ao do capitalismo no campo da Educação. As particularidades que se manifestam no contexto das instituições escolares logo são distinguidas e interpretadas sob o signo do fracasso, da falha ou do déficit, e recebem significações dentro das matrizes que sustentam os aparelhos discursivos sobre o normal





e o patológico. Isso nos leva a supor que a Educação para Todos se sustenta em um modelo Ideal de Educação, que se realiza sobre o outro de forma previsível e ortopédica, “cujos moldes idealmente fabricados estão vazios, prontos a serem preenchidos por aqueles que a ela deverão se submeter e entregar seus corpos.” (Camargo, 2006, p.68)

Os campos da Sociologia e da Psicologia da Educação, por vias distintas, nos mostram que a ampliação do direito à educação e a perspectiva de uma escola que atenda a todos, expôs os aparatos discursivos jurídico-científicos que fundamentam práticas segregativas no contexto escolar. Arroyo (2015) aponta que há um padrão de poder-saber que condiciona as formas de segregação. Esse padrão, na construção do sistema de ensino, segrega os outros, “inferioriza, sub-humaniza, rebaixa a cidadania, porque são vistos como primitivos, incultos, irracionais” (p.24). Já a psicanálise, nos permite verificar que diante do gozo desenfreado, como efeito da ampliação do capitalismo, que ganha novos contornos na sociedade tecnocientífica, ocorre a rejeição do gozo do outro.

Retomando a escuta dos adolescentes, observa-se que ao encontrarem um espaço de escuta, puderam se haver com suas posições de sujeito, enunciando algo do desejo, o que levantou a seguinte interrogação: Esse espaço de fala poderia se configurar como um modo de resistência ao efeito desagregador que a instituição escolar promove?

À medida que esses adolescentes falavam, eles passaram a se descolar dos significantes que a escola os fixava. Eles passaram a fazer uma leitura crítica de todo o processo de escolarização, sustentando, convictamente, a imagem da escola que eles desejavam. Foi possível perceber que houve um movimento para além da queixa, alcançando as soluções de cada um para aquilo que o afetava. Nesse espaço de fala, os jovens puderam transpor um destino pré-definido a que estavam destinados pelo Outro escolar, e falaram dos seus sonhos, dos seus projetos, e do desejo de cursar a faculdade. Consideramos, finalmente, que testemunhar os relatos de segregação fez operar efeitos de enlaçamento (Koltai, 2016).

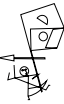
## Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial: tempos insatisfatórios? In: Educação em Revista. Belo Horizonte. V.31, n. 3, p.15-47, julho/setembro 2015

ASKOFARÉ, Sidi. Aspectos da Segregação. In: A peste. São Paulo, v.1, n. 2, p. 345-354, jul/dez. 2009.

ASKOFARÉ, Sidi. O jogo da exclusão. In: A pestes. São Paulo, v.1, n. 2, p. 401-407, jul/dez. 2009. (Conferência proferida no Colloque sur Exclusion).

ASKOFARÉ, Sidi. Inclusión, exclusión, segregación. El lazo social puesto a prueba por la subjetividade contemporânea. In: Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte. Vol.13, (1), abril 2017, p. 7-11. (Versão da conferência proferida



pelo autor na abertura do VIII Congresso de Psicologia del Mercosul)

CAMARGO, Ana Carolina C. S. *Educar: uma questão metodológica*. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2006.

FREUD, Sigmund. (1969). Breves escritos: contribuições para uma discussão acerca do suicídio. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XI. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1910)

KOLTAI, Caterina. Entre psicanálise e história: o testemunho. In: *Psicol. USP* [online]. 2016, vol.27, n.1, pp.24-30. ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564D20150009>.

SOLER, Collet. Sobre a segregação. In: *O brilho da infelicidade*. Org.: Bentes, Lenita; Gomes, Ronaldo Fabião. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998, p. 43-54.



## “Você vai lembrar da fúria?” Nomeações em um acompanhamento escolar

Fernanda Cintra do Prado Pereira Bonilha  
João Pedro Padula

Téo, quase seis anos, iniciou o primeiro ano do fundamental numa escola nova de grande porte bastante assustado. Já no primeiro dia de aula, ele chegou sozinho de perua. Nessa semana de adaptação, cenas disruptivas começaram a ocorrer: Téo corria errante pela escola, agredia os colegas de sala, não conseguia participar das atividades coletivas, contava cenas de filmes de terror, ameaçava cortar o pescoço com a tesoura e a se jogar pelo vão da escada. Diante dessas cenas, a equipe pedagógica, muito horrorizada, dizia que ele era inadequado e mal-educado; uma hipótese de que esse menino passava por maus tratos em casa, sendo exposto a filmes de terror, sem que isso fosse questão para os pais, foi levantada pela escola. A hipótese teve como efeito a captura de Téo, coordenadores e professores em um circuito em que ele repetidamente protagonizava cenas de horror e os adultos assistiam petrificados, pois frente a esse mal-estar a equipe pedagógica só respondia culpabilizando os pais pelo comportamento de Téo.

Uma situação que exemplifica o desencontro entre Téo e a escola, é a perplexidade com que a coordenadora e a professora observavam o casaco de Téo úmido, imaginando um descuido dos pais que confirmaria a fantasia da escola de abandono. O que de fato acontecia é que, em sua errância, Téo ia ao banheiro, brincava com água e se molhava. Outra cena perturbadora para os adultos era quando ele saía correndo da sala de aula dizendo que iria se jogar pela janela. Essas ações de Téo não eram dialetizadas ou colocadas em contexto, por si só eram lidas como signo da negligência ou de um transtorno mental. A escola não oferecia um lugar para Téo e respondia ao sofrimento dele com remediações, ora se posicionava de maneira policialesca com acusações à família, ora procurava um diagnóstico que o laudaria. Emaranhada nessas discursividades, não conseguia implicar-se na educação e nos cuidados com essa criança.

Após um primeiro encaminhamento para uma analista que sustentava um trabalho importante com a família a respeito do sofrimento de Téo, a coordenação pediu um acompanhamento terapêutico intensivo, cuja articulação ficou sob o cuidado da analista. A escola demandava um acompanhante em tempo integral, que garantisse a participação de Téo nas atividades em grupo, sua aprendizagem e que o impedisse de se agredir ou agredir os colegas. Em nossa leitura, pedia um at enquanto um anteparo ao mal-estar causado pelo encontro entre a criança e a instituição (METZGER, 2017). Ao mesmo tempo em que a equipe ficava petrificada frente à fantasia de negligência, se desimplicava dos atos dessa criança.



Enquanto *ats*, respondemos ao pedido nos alternando quatro dias da semana, durante três horas, a fim de também convocar a equipe pedagógica a lidar com os impasses que apareciam no encontro com Téo. Apoiados na ética da psicanálise, desde a nossa chegada à escola, não recuamos em interrogar o sujeito do inconsciente. Como primeira intervenção, perguntamos à coordenadora: “Por que será que ele faz isso?”; “Em que momento ele faz aquilo?”, e a resposta era sempre referida à inadequação, aos supostos maus tratos da família e a um diagnóstico médico que ela buscava para nomear o mal-estar que Téo causava na escola. Que Téo teria algo a dizer sobre si e sobre o que lhe ocorria, é a primeira hipótese que norteou nosso trabalho, o que assumimos radicalmente com ele: “O que aconteceu que você saiu da sala?”; “Por que você bateu no colega?”. Como forma de fazer frente ao discurso que fixa a criança, o analista deve operar considerando a distinção entre o sintoma na criança, aquele que é identificado nela pelo outro e o sintoma da criança, ou seja, aquele sobre o qual ela pode algo dizer (FARIA, 2019). Endereçar a Téo uma interrogação foi apostar que ele poderia dizer do mal-estar para além da inadequação a qual ele era constantemente remetido.

Frente às perguntas, primeiro Téo reagiu com silêncio e estranhamento. Após algumas semanas, ele disse: “Eu sei porque a lição é muito difícil, eu não consigo fazer”; “Fui ao banheiro porque fiquei chateado com a bronca da professora”; falas validadas por nós, parceiros que se colocaram a pensar com ele em soluções para não lhe restar somente rotas de fuga e atuações. Em uma situação na aula de educação física em que Téo socou um colega e levou uma grande bronca da coordenadora, a nomeação do João: “Eu acho que o Téo fez isso porque ficou com ciúmes do professor” logo lhe serviu: “É, eu fiquei com ciúmes! Desculpa.” As nomeações apaziguavam Téo e aos poucos iam se tornando mais complexas. Numa atividade de escrita, a professora pediu que as crianças escolhessem uma palavra que dissesse sobre elas para colocar em um mural. Téo pediu ajuda à Fernanda para escrever “fúria”, o primeiro significante escrito que ele escolheu para se designar naquela turma e naquela escola.

“Estou agitado!” foi outra nomeação importante de Téo. A partir dela, os *ats* e ele se perguntavam sobre o que poderia ser feito perante a agitação e, se lançavam a construir estratégias que o acalmassem, facilitando sua inclusão no grupo e nas atividades. Desenhar e pintar foram saídas importantes. Através do desenho, sentado em sua carteira, Téo participava da roda de conversa que acontecia no chão da sala, prestava atenção no conteúdo trazido pela professora e pelos colegas e fazia comentários. O novo desafio era sustentar junto a escola que aquele era um modo de estar, meio fora/meio dentro, distante do ideal de aluno preconizado ali, mas um modo possível para Téo. Ele passou a solicitar papéis para desenhar quando se percebia agitado, mas estes eram-lhe negados, pois no entendimento da professora, ceder seria colocá-lo em um lugar de exceção. Diante dessa restrição, em algumas situações, João recorria a pedaços de papel que encontrava na bolsa ou à sua própria mão. Emprestava o próprio corpo para que Téo fizesse “tatuagens”, como ele as chamava, e deixasse as marcas que davam a ele alguma ancoragem e continência.



Em uma de suas fugas, Téo se escondeu no banheiro. Quando João brincou dizendo “onde será que Téo foi parar?”. O menino respondeu: “Téo se jogou pela janela, quem está aqui é Rodrigo, do segundo ano, que sabe sentar na roda e se comportar, não foge da sala e não briga.” Assim, surgiu um diálogo sobre o ideal de aluno que era esperado dele, e que por vezes ele desejava realizar para poder ter um lugar. Téo se mostrava frustrado: na impossibilidade de realizar aquilo que o Outro esperava dele, ele encenava a fúria como avesso do que era idealizado. Nenhuma parcialidade cabia no desencontro entre Téo e escola.

Ficamos com a questão: “O que era tão difícil para Téo em sua escolarização?”. Passado algum tempo de trabalho, novos circuitos se montaram na relação com a escola, porém algo insistia na aquisição da escrita e da leitura. Com Téo mais em sala, notamos sua recusa em relação a qualquer atividade desse tipo. Aqui parecia se concentrar uma questão crucial em sua constituição subjetiva. Haveria uma relação entre a inibição frente a escrita e a impossibilidade de se fazer um lugar separado do Outro? Não houve tempo hábil de tratamento para que essa hipótese pudesse ser tocada, portanto a deixamos aqui para o debate.

Mesmo com Téo podendo estar de uma outra maneira na escola, a equipe pedagógica seguia reticente em abraçar as estratégias inventadas pelos ats. Cobrava a família quanto à inadequação, e os ats e a analista em relação a um laudo e um diagnóstico. Frente a essa posição, a família decidiu mudá-lo de escola antes do final do ano. Em uma nova escola, com uma possibilidade de escolarização diversa, os ats não mais se fizeram necessários e os pais passaram a dar algumas notícias das saídas encontradas pelo menino. Téo dizia a eles que preferia não fazer esportes coletivos, pois estes o agitavam, preferia então desenhar e fazer aula de robótica, atividades que o ajudavam a parar e a se concentrar.

Ao se despedir de Fernanda, Téo disse da tristeza por ela não ser mais sua “ajudante” (sic), mas que também não estava mais precisando de ajudantes. E então perguntou: “você vai lembrar da fúria?” (sic); nomeando na transferência, mais uma vez, o seu modo de fazer frente ao discurso que o fixava e, também o lugar de seus “ajudantes” no período em que esteve naquela escola. Tentamos sustentar que ele fosse mais um aluno, com a singularidade dele e os impasses no encontro com a alteridade. Por trás de um discurso escolar que, ancorado na hipótese da negligência incitava a fúria, havia um menino que enfrentava impasses em sua constituição psíquica.

## Referências bibliográficas

FARIA, Michele Roman. Introdução à psicanálise de crianças: o lugar dos pais. São Paulo: Toro, 2019.

METZGER, Clarissa. Clínica do acompanhamento terapêutico e psicanálise. São Paulo: Aller, 2017.



## A atuação do psicanalista em instituições de educação infantil

Flavia Nahon

Lila Tatiana Queiroz de Carvalho Souza

Thaysa Silva dos Santos

Partimos da ideia de que há um lugar para o psicanalista na escola e nos interrogamos sobre o que nossas experiências podem contar sobre as possibilidades e impasses encontrados na atuação em uma instituição de educação? Iniciaremos esse trabalho com um breve recorte de uma dessas experiências e propomos uma discussão a partir da teoria psicanalítica acreditando semear uma contribuição.

Luana entrou na escola no início do ano de 2020, tendo à época dois anos e um mês. Sua adaptação se deu de forma bem gradativa, pois ela chorava ao afastar-se do pai, que por sua vez também tinha muita dificuldade em vê-la chorando. Ele “aparecia” nesses momentos, pegando-a no colo e muitas vezes levando-a embora. Os pais relatam que durante o período da pandemia (março de 2020 até a entrada na escola em março de 2021) sua convivência foi limitada aos pais e a irmã, pois sequer os avós ela encontrava.

Na primeira entrevista com os pais, eles relatam que Luana tem uma irmã de oito anos e que a segunda gestação da mãe foi aos 44 anos, o que sempre os preocupou devido ao risco dela “nascer com alguma questão” (sic). Essa situação os levou a realizar muitos exames ao longo da gravidez “para ver se tinha alguma síndrome”, como os pais colocam na entrevista.

Quando entrou na escola, Luana não se comunicava oralmente, mas sempre foi muito esperta e se fazia entender através de olhares e gestos. Passado o período de adaptação, ela logo conquistou os adultos e as crianças com quem convivia. Seus pais são muito presentes e muito preocupados com o seu desenvolvimento. Marcaram muitas reuniões (que no momento estão sendo remotas) relatando sua preocupação com o fato dela “não falar nada”, como eles dizem. A equipe da escola sempre buscou acalmá-los mostrando o quanto diversos fatores poderiam estar contribuindo para essa suposta demora. O pediatra encaminhou para uma avaliação fonoaudiológica. Nossa posição foi clara: não indicaríamos ainda, mas respeitamos que os pais pudessem precisar desse suporte.

Na última reunião solicitada pelos pais, tínhamos boas notícias para compartilhar, pois estávamos felizes com o desenvolvimento de Luana. Por isso, não nos incomodamos inicialmente quando sua mãe (que também é psicanalista) colocou-a no colo e começou a falar sobre ela. Porém, logo no início da reunião, nos surpreendemos quando ela pergunta: “gostaria de saber se vocês acham que Luana tem um atraso no desenvolvimento em todas as áreas”. Nesse momento, a interrompemos e delicadamente solicitamos que Luana não participasse da



reunião para que pudéssemos falar com mais liberdade sobre as questões dos pais e porque acreditamos que essas falas não são sem efeito para a criança. A mãe a retira da sala e ao voltar diz: “é que às vezes eu acho que ela não entende nada do que dizemos”. Pontuamos que consideramos importante resgatarmos essa frase depois, mas gostaríamos de esclarecer que não achamos que Luana tem um atraso em todas as áreas, pelo contrário, ela está se desenvolvendo bastante. Neste momento, o pai pede a palavra e diz “eu não reconheço a minha mulher, pois com a nossa primeira filha ela não foi nada assim...”.

A mãe explica que tinha muitas expectativas quanto ao desenvolvimento da linguagem oral dela com a entrada na escola e, posteriormente, quando iniciou o tratamento com a fonoaudióloga, mas suas expectativas foram frustradas. Solicitamos que a professora relate aos pais o que temos observado sobre Luana que, apesar de ainda não estar falando tudo, já começou a se utilizar da linguagem oral para se comunicar, tanto com os adultos quanto com as crianças.

Após o relato da professora pontuamos a preocupação deles quanto à gravidez tardia da mãe e os problemas que a criança pudesse ter, as consequências da pandemia para essa faixa etária, o fato de todos estarem utilizando máscaras e as dificuldades decorrentes disso (falar, ouvir e observar os movimentos da boca, algo muito importante na aquisição da linguagem oral). Ao que nos parece, não fosse nossa constante tentativa de acalmar os pais e pedir que eles dêem um pouco mais de tempo à Luana, eles já teriam levado a diversos especialistas e realizado muitos exames em busca de um diagnóstico que justifique esse suposto atraso na fala.

Diante do exposto acima, consideramos que as escolas possuem um papel estratégico na atenção psicossocial. Está sob seu alcance a promoção de ações que visem a acolhida e o desenvolvimento das crianças, e ao mesmo tempo a reflexão crítica sobre os possíveis problemas identificados, mesmo não sendo sua atribuição a identificação de patologias. Assim, quando alguma questão é identificada, o psicanalista na escola, poderá observar e intervir, tanto com a equipe, quanto com a criança e seus pais. Posteriormente, sendo o caso, encaminhar para profissionais que possam intervir no âmbito da clínica.

Freud (1895) percebeu o caráter decisivo das experiências precoces. Dependente física e emocionalmente, a criança é um sujeito a se constituir, condicionada ao discurso dos pais ou de quem ocupa esta função. Quando algo não vai bem na constituição psíquica, estes sinais poderão ser perceptíveis ou não ao outro do cuidado. Educadores em creches e escolas ocupam uma função subjetivante, ainda que não seja este o objeto central de sua prática. Além disso, algumas vezes são estes profissionais os primeiros a perceber quando algo não vai bem com a criança.

Os leitores familiarizados com o ensino de Lacan sabem o quanto o autor privilegia a linguagem e, com isso, o modo como o sujeito em constituição se engancha no discurso em que é falado e se articula ao tomar posse de significantes que, sem saber, o Outro oferece quando fala, olha e toca. Ao atender às



demandas do bebê, o grande Outro, encarnado no outro do cuidado, imprime marcas que unificam o corpo do bebê (LACAN, 1964). Desse modo, nossas intervenções no trabalho com a criança levam em conta essa relação. Na instituição escolar, isso significa incluir os pais, os professores e os demais profissionais a se interrogarem e se implicarem nos fenômenos que se passam com a criança.

Dessa forma, neste trabalho nos questionamos, como o olhar do psicanalista, em conjunto com os outros profissionais atuantes em creches e pré-escolas, poderia contribuir na percepção e no enfrentamento de problemas e entraves na constituição psíquica<sup>1</sup> de crianças muito pequenas buscando uma prática não patologizante?

Percebemos na nossa experiência em escolas que o menor sinal de dificuldade da criança aciona nos pais uma busca por respostas, assim como vimos no caso apresentado acima. A preocupação natural dos responsáveis, a pressão social, o acesso fácil à informações de fontes diversas, entre outros, levam a uma busca urgente por diagnósticos e soluções. Entendemos o sofrimento dos pais, que aflitos diante de qualquer possível desvio não querem perder tempo. Porém, há um uso dos diagnósticos e dos tratamentos que se presta a “tachar e rotular” essas crianças, algumas vezes, selando seus destinos. Nesse sentido, a questão diagnóstica na escola requer um cuidado e uma reflexão aprofundada.

Um instrumento construído por psicanalistas brasileiros, que consideramos interessante para a ampliação da discussão acerca dos diagnósticos realizados na infância, são os Indicadores de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI) (Kupfer et. al. 2008). O IRDI trata-se de um instrumento validado, por meio de uma extensa pesquisa, que obteve como resultado que a ausência/presença de indicadores em períodos precedentes estariam relacionados ao aparecimento de sintomas clínicos em momentos posteriores. Desse modo, o valor do instrumento, de acordo com Kupfer et. al. (2008), estaria em permitir a percepção a tempo de problemas no desenvolvimento, que uma vez detectados, proporcionam a chegada ao tratamento mais cedo e possíveis ganhos clínicos, sem a necessidade de um diagnóstico já fechado.

Por meio de entrevistas com psicanalistas que se utilizaram do IRDI em suas funções no contexto ampliado (Santos, 2020), pudemos ouvir sobre como o instrumento funcionou como um auxiliar na percepção de problemas e entraves na constituição psíquica de crianças bem pequenas, além de ter se configurando como uma importante ferramenta na ampliação das discussões sobre a

---

1 A partir da pesquisa IRDI, Kupfer et al. (2009) propõem em relação aos problemas de desenvolvimento, que estes podem ser divididos em dois tipos. No primeiro, os problemas de desenvolvimento sinalizam a presença de dificuldades subjetivas que afetam ou incidem no desenvolvimento da criança, mas não questionam a instalação do sujeito psíquico. O segundo, chamado de “problemas na constituição subjetiva” designa as dificuldades de desenvolvimento sinalizadoras de entraves no processo de constituição subjetiva e revelam problemas mais estruturais, apontando um risco de evolução em direção às psicopatologias graves da infância.





necessidade ou não de diagnóstico na primeira infância. Demonstrando que o instrumento poderia realmente trazer contribuições ao complexo debate sobre o crescente aumento de diagnósticos e as dificuldades enfrentadas pelo psicanalista que trabalha no contexto ampliado, como a escola, por exemplo.

Desse modo, concluímos esse trabalho, sustentando com auxílio do IRDI, a ideia de que o encaminhamento e posterior diagnóstico não seria a única possibilidade, e apostamos que o diálogo entre os profissionais da escola e a família e intervenções com a criança poderiam em alguns casos abrir novas perspectivas. Um “empurrãozinho” que poderia levar a criança a retomar os rumos do desenvolvimento em pontos que aparentemente apresentem algumas dificuldades.

Entendemos que a discussão proporcionada pela a articulação do trabalho do psicanalista com os educadores no interior das instituições educacionais cria condições para que algo novo sobre a criança possa surgir no campo das relações e práticas pedagógicas, possibilitando assim, um olhar interessado não apenas nos sinais vitais, mas também atento às manifestações que sinalizam algum sofrimento relacionado à experiência do sujeito.

## Referências bibliográficas

FREUD, SIGMUND. (1895) Projeto para uma Psicologia Científica. In: Publicações-Pré-Psicanalíticas e Esboços Inéditos. Obras Completas vol. 1. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KUPFER et, al. Apresentação e debate em torno da pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil. In: LERNER, R. KUPFER, M. C. (Org.).Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa. São Paulo: Escuta. 2008, p. 49-62.

KUPFER, et, al. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. Latin American Journal of Fundamental Psychopathology Online, São Paulo, 2009. Disponível em: [https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/valor\\_preditivo\\_de\\_indicador\\_2009\\_inedito.pdf](https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/valor_preditivo_de_indicador_2009_inedito.pdf) Acesso em: Janeiro de 2022.

LACAN, J. (1964) O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

SANTOS, T. S. O diagnóstico psicanalítico de autismo na clínica ampliada. 153f. Dissertação (Mestrado em psicologia) Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.



# La déficience mentale à l'école : un éclairage psychanalytique sur l'éducation spéciale. Le cas de la France

Floriana Baldassi D'Arrigo |

## Introduction

Le phénomène des enfants qui n'apprennent pas semble être une constante dans l'histoire de l'éducation. Où il y a un système scolaire, il semble y avoir aussi un certain nombre d'individus apparemment réfractaires à l'apprentissage proposé par ce système. Pareillement, l'appel adressé à des experts pour résoudre le problème de ces enfants qui n'apprennent pas semble être, lui aussi, une constante. Les experts, toujours externes au milieu proprement éducatif, changent selon les époques et selon les discours qui imposent et ont imposé leur autorité. L'appel, en revanche, semble demeurer assez stable, de sorte qu'un dialogue s'instaure entre ces experts et les acteurs de l'éducation. Un exemple français de ce dialogue entre école et experts est représenté par le *Dictionnaire de pédagogie*, édité par Ferdinand Buisson et collègues (2017) en 1890, quelques années après la mise en place de l'école républicaine, qui est en effet un recueil d'articles de professionnels et experts de domaines variés. L'idée courante est que l'accès d'un public plus vaste à l'éducation scolaire amène avec soi des nouvelles problématiques. Ainsi, c'est pour faire face à ces problématiques que les experts sont mobilisés et interpellés, dès la mise en place de l'école publique en France.

Nous allons nous intéresser à la *débilité mentale*, notion clé de la psychiatrie des enfants au XIX<sup>ème</sup> siècle, qui produit une multiplication des discours savants en rapport à l'échec des enfants dans leur scolarisation. Cette notion nous interpelle parce qu'elle convoque un savoir qu'on pourrait qualifier de psycho-médical, qui produit encore aujourd'hui une lecture du symptôme scolaire. Notre recherche porte sur un diagnostic exemplaire, celui de ladite débilité mentale. Il s'agit d'un diagnostic qui, bien que flou et difficile à saisir, est central dans la construction du champ de l'éducation spéciale et dans la configuration de la pédopsychiatrie. Nous nous intéressons particulièrement au moment où le savoir psychiatrique, incarné à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle par les aliénistes, rencontre le savoir psychologique à l'école, autour de la notion d'intelligence et de débilité.

La relation entre discours médical, discours psychologique et domaine de l'éducation, et notamment de l'éducation scolaire, est particulièrement intéressante du moment que certains auteurs parlent de *médicalisation de l'échec scolaire* (Morel, 2014), voire d'une véritable *épidémie de diagnostic* concernant la scolarité (Landman, 2015).



## La scolarisation de l'enfant débile : de l'asile à l'école, de l'école aux classes de perfectionnement

A Paris, à la fin du XIXe siècle, on assiste à un double mouvement concernant la prise en charge des enfants considérés comme débiles. Dans l'institution psychiatrique, notamment l'asile de Bicêtre, où sont enfermés les enfants anormaux, on cherche de trouver une nouvelle forme de prise en charge pour les enfants qui, bien que débiles ou idiots, sont considérés comme éducatibles. L'aliéniste Désiré Magloire Bourneville vise l'éducation de ces enfants, mais il n'arrive pas à obtenir l'institution permanente de classes dans le service hospitalier. Les asiles parisiens sont surchargés et les coûts d'une prise en charge éducative au sein de l'hôpital ne sont pas envisageable. L'aliéniste cherche alors à obtenir l'institution de classes spéciales à l'intérieur de l'école publique pour accueillir les enfants débiles mais éducatibles (Mazereau, 2001).

En même temps, le psychologue Alfred Binet a fondé son laboratoire de psychométrie dans une école primaire à Paris et a commencé à travailler sur la notion d'intelligence. Avec l'aliéniste Théodore Simon, il établit une échelle métrique d'intelligence et le test pour mesurer cette intelligence. Il s'agit, d'après le binôme Binet et Simon, d'assigner correctement chaque enfant à son niveau scolaire, l'intelligence étant définie comme la capacité d'adaptation d'un individu à son milieu ; à savoir, la question est d'établir si l'enfant est adapté à sa classe. De cette manière, à partir d'une norme définie par la scolarité, Alfred Binet arrive à repérer les enfants *arriérés*, ceux qui n'ont pas une intelligence adaptée à leur âge. Binet souhaite faire de la pédagogie à la fois "un diagnostic et un traitement" (Binet, 1973, p. 44) et il reproche aux aliénistes de ne pas être en mesure de repérer ces enfants déficitaires, mais qui peuvent bénéficier d'une instruction scolaire. Son but n'est pas de dé-pathologiser les anormaux, mais d'établir un critère pour distinguer les *anormaux éducatibles* de ceux qui ne le sont pas. Pour les premiers, Binet vise une instruction hors des classes normales et ainsi, comme Bourneville, il se bat pour que des classes de perfectionnement soient ouvertes dans les établissements scolaires.

Donc, Bourneville revendique ces classes pour les enfants des asiles psychiatriques, Binet les revendique aussi mais pour qu'elles accueillent les enfants arriérés jusqu'à là scolarisés, plus ou moins normalement, avec les autres. En 1909 les classes de perfectionnement sont mise en place, mais l'histoire de l'inclusion scolaire est encore longue.

### Une place marginale : Maud Mannoni et l'enfant arriéré

Ce qui nous intéresse souligner est que déjà au moment de la mise en place de l'école républicaine en France on constate la présence et la participation des experts dans le domaine éducatif et scolaire. On constate aussi la présence d'enfants qui échouent dans les apprentissages (ceux que Binet va classer comme arriérés) et l'effort de repérer, et traiter, ces enfants à partir d'un savoir considéré



comme légitime. Enfin, on remarque clairement la tentative des experts de se faire une place dans le domaine de l'éducation.

On pourrait se poser la question de savoir si la psychanalyse aussi pourrait revêtir la place d'un savoir expert et extérieur. Il serait en effet naïf d'affirmer le contraire, car un certain usage de la psychanalyse peut produire les mêmes effets d'un discours savant qui recherche un défaut dans le psychisme de l'enfant ou de ses parents. La psychanalyse peut en effet se retrouver à occuper une place d'expert, lorsqu'elle est mobilisée pour trouver des explications au lieu de servir à poser des bonnes questions. A cet égard, la figure de la psychanalyste Maud Mannoni est particulièrement intéressante. La place de la psychanalyse, soutient-elle, est une place marginale (Miller, 1976). C'est en raison de cette marginalité que la psychanalyse peut soutenir le savoir insu d'un sujet, soutenir ainsi l'émergence d'un désir et échapper au registre imaginaire propre à tout savoir expert. L'appel aux experts afin d'éduquer relève plutôt du "rêve prométhéen singulier de contrôler méthodiquement la fabrication de l'homme" (de Lajonquière, 2013, p. 119) que de la mise "en circulation des marques symboliques, des signifiants" (Ibidem, p. 134). Dans un entretien avec Gérard Miller, en 1976, Maud Mannoni affirme l'importance que la psychanalyse occupe cette place marginale, sans occuper la même place imaginaire que la psychiatrie, pour ne pas produire un discours qui efface le sujet : "à quoi sert aux analystes d'avoir étudié la psychanalyse en théoriciens brillants, si dans leur pratique, ils se conduisent en psychiatres, en plaquant la psychanalyse sur la psychiatrie ?" (Miller, 1976). Maud Mannoni travaille au début des années 1950 sous la supervision de Françoise Dolto à l'hôpital Trousseau de Paris où elle est confrontée à la question de la débilité des enfants, en particulière à la question de la distinction entre vraie et fausse débilité.

Confrontée à ces enfants pas comme les autres, Maud Mannoni affirme que, en dépit des résultats aux tests d'intelligence, les enfants présentent les profils les plus divers pour ce qui concerne la sociabilité, la réussite, bref les prestations. Elle se convainc que "dès qu'une analyse est engagée, tout critère de vrai ou de faux débile tombe" (Mannoni, 1964, p.113). Néanmoins, la psychanalyste ne s'interroge pas sur la validité des tests ni sur la fiabilité des diagnostics. Elle pose la question d'une autre manière : "qu'y a-t-il de perturbé au niveau du langage [...] qui s'exprime par une voie détournée, figeant le sujet dans le statut social qui lui a été conféré [...] ?" (Mannoni, 1964, p.40). L'acte de Maud Mannoni est donc un acte analytique et révolutionnaire : elle fait le choix de ne pas savoir. Il s'agit de ne pas donner une explication, soit-elle relationnelle, organiciste, sociologique, neurologique, à la débilité de l'enfant, mais au contraire d'en ne savoir rien. La position de véritable écoute, impossible quand toute la place est déjà occupée par un savoir, est la position qui permet au savoir du sujet de se faire entendre. Quel est l'objectif pour Maud Mannoni ? L'objectif est que le sujet puisse advenir, puisse prendre la parole : l'enfant débile aussi. De sorte que l'enfant ne soit plus l'objet qui comble le discours familial ; qu'il ne soit pas non plus l'objet du discours des médecins, des experts, des tests et des diagnostics ; qu'il ne soit pas, donc, l'objet d'un savoir qui se veut expert à son sujet... en oubliant le sujet !



## Bibliographie

BINET, A. 1973. Les idées modernes sur les enfants, Paris, Flammarion (première édition 1909).

BUISSON, F. ; DUBOIS, P. ; MEIRIEU, P. 2017. Dictionnaire de pédagogie et instruction primaire, Paris, Robert Laffont (première édition 1890).

LAJONQUIERE (de), L. 2013. Figures de l'infantile. La psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants, Paris, L'Harmattan.

LANDMAN, P. 2015. Tous hyperactifs ? L'incroyable épidémie de troubles de l'attention, Paris, Albin Michel.

MANNONI, M. 1964. L'enfant arriéré et sa mère, Paris, Le Seuil, coll. "Le champ freudien".

MAZERAU, Ph. 2001. La déficience mentale chez l'enfant entre école et psychiatrie : contribution à l'histoire sociale de l'éducation spéciale, 1909 - 1989, Paris, L'Harmattan.

MILLER, G. 1976. "Entrevue avec Maud Mannoni". *Ornicar ?*, n° 2, pp. 54 - 69.

MOREL, S. 2014. La médicalisation de l'échec scolaire, Paris, La Dispute.



# Incluir pela nomeação, enlaçar pela libido: contribuições da clínica psicanalítica à educação inclusiva de crianças autistas e esquizofrênicas

Frederico Santos Alencar  
Luis Achilles Rodrigues Furtado  
Maria de Fátima do Nascimento Rodrigues

Nosso trabalho parte da exploração de diversos conceitos psicanalíticos, situando o debate histórico sobre o termo autismo e algumas breves considerações sobre a indústria de diagnósticos, os fármacos e as políticas públicas. Com isso, buscamos ir rumo à construção e descrição de contribuições teórico-clínicas entre o campo da educação inclusiva e o conceito psicanalítico de nomeação.

Este artigo é produto do projeto de Iniciação Científica, de nome “Ato, desejo do psicanalista e nomeação na clínica e no trabalho institucional com sujeitos autistas”. O projeto, proposto e orientado pelo Professor Dr. Luis Achilles Rodrigues Furtado, é realizado no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará (Campus de Sobral) e financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

O debate sobre o autismo é caleidoscópico por suas divergentes posições teóricas e mal entendidos históricos. A começar pela criação deste termo, “autismo”, proveniente da retirada do Eros de “autoerotismo”, por Eugen Bleuler, psiquiatra suíço que não concordava com o aspecto libidinal presente no humano, o Eros que Freud dignificou ao estatuto de narcisismo primário (FREUD, 2010). Bleuler compreendia, erroneamente, um reducionismo da sexualidade à genitalidade, fazendo disso um sintoma da esquizofrenia, categoria por ele desenvolvida (FURTADO, 2013).

Leo Kanner (1943), psiquiatra austríaco, fará deste nome uma nova categoria, distúrbios autísticos do contato afetivo, defendendo um fechamento de algumas das crianças por ele atendidas: pareciam “se retirar em sua concha” (KANNER, 1943, p. 218). Ora, como poderia uma criança estar completamente fechada ao mundo se ela protege-se do que dele apresenta-se como invasivo?

As crianças que Kanner acompanhou defendiam-se desta invasão (ALBERTI; BETEILLE, 2014). O autista defende-se daqueles que dão corpo ao Outro da linguagem. A psicanálise, por sua vez, oferece um dispositivo que acompanha o modo pelo qual tais sujeitos se relacionam com a linguagem, fazendo disto um instrumento de trabalho para descondensar o fechamento significante, e trabalhar algum interesse particular, que possa ser nomeado e, assim, distinguido.



Tal orientação embasa a atividade do Projeto Água de Chocalho, que possui vínculo com a presente pesquisa e é um campo de experiência/trabalho com sujeitos em situação de sofrimento psíquico, donde muitos estão sob a alcunha do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Novo nome no DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), para a categoria outrora delimitada por Kanner.

Quanto aos ecos da relação histórica entre esquizofrenia, Rosine e Robert Lefort (2017) dão outra afinação trabalhando o autismo como estrutura psíquica distinta da psicose. Para estes psicanalistas lacanianos o autismo não pode confundir-se com a esquizofrenia, pois nele não haveria Outro - noção formulada por Lacan a partir do que Freud considerou o texto inconsciente que se articula na Outra cena.

Nos casos de autismo, a inexistência do Outro da linguagem seria constatada, por exemplo, no mutismo, fechamento ou proteção contra o mundo. Essa ideia compactua com a proposta Bleuleriana da ausência de Eros no autismo, pois, é contrária ao fato Freudiano de que o componente libidinal advém da relação do falante com o mundo humano.

Todavia, a proposta do autismo como estrutura psíquica continua sendo trabalhada por diversos psicanalistas e chega-se a afirmar que a “inserção do sujeito autista na linguagem parece da ordem da criação de uma língua privada, não deduzida do Outro do significante” (MALEVAL, 2017, p. 116).

Outra controvérsia acerca de conceitos basilares que sustentam qualquer avanço na teoria psicanalítica se dá no cenário atual da psicanálise no Brasil, onde é promovida uma discussão sobre a detecção precoce de sofrimento psíquico em crianças que podem desenvolver sintomas autistas. De modo que as Leis nº 13.438 e nº 13.257, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), especialmente a Lei nº 13.438/2017, referem-se à realização de “intervenções clínicas no marco da estimulação precoce que favorecem a constituição do bebê e do laço pais-bebê quando estes estão passando dificuldades” (JERUSALINSKY, 2018, p. 85). Sublinhamos aí uma dupla problemática: de ordem moral e conceitual. Moral porque se supusermos que o psiquismo corre riscos, está ameaçado de fracasso, partiremos da premissa de que há um psiquismo normal/ideal (OLIVEIRA, 2020), a ser supostamente preservado das impurezas de variáveis perigosas. E conceitual pela razão de que aprendemos com Freud que a causa é *nachträglich*, *a posteriori*, o que se faz a partir da contingência do trauma, que é de entrada no mundo da linguagem/humano, só sabemos depois.

Os conflitos epistemológicos que permeiam o debate *autismo e psicanálise* encontram na *pólis* outro impasse, qual seja, o da proliferação de diagnósticos de TEA na contemporaneidade. O que ocorre com tantos sujeitos reunidos sob o imperativo do mesmo nome, o de um diagnóstico? Assistimos paralelamente a defesa de que essas pessoas não se reduzem a diagnósticos, sem que todo esse clamor do *autistic pride* desvincule-se de um modo de produção capitalista de venda das imagens do que seria um autista, recobrando a problemática



histórica na criação deste termo. Da mesma feita, o interesse mercantil também contamina as políticas públicas, que se, por um lado, intervém nas desigualdades sociais e no sofrimento dos indivíduos, por outro, são “engendradas dentro de um modo de produção capitalista que transforma o desejo em objeto de consumo” (MARANHÃO & VIEIRA, 2020, p. 757).

Para aplicarmos tais reflexões na articulação central de nosso trabalho (autismo, educação inclusiva e nomeação), consideramos a experiência escolar de Pereira e Figueiredo (2014), na qual constata a relação entre as invenções realizadas por crianças autistas/esquizofrênicas e a importância de que o educador sirva-se da nomeação. Nomear enlaça a dimensão da palavra à experiência de satisfação/sofrimento, donde a libido se faz presente, sendo capaz de incluir a recusa desses sujeitos através de seus interesses particulares; por exemplo, as ilhas de competência que Maleval (2009) conceitua.

É *a posteriori* que se situa o que cada criança poderá ter feito com o trauma da linguagem, o nome que ela aí pode inventar. Para que estas invenções singulares se desenrolem e retirem as crianças do mutismo de um sujeito não dividido, é preciso destituir a totalização institucional. A nomeação é algo que faz furo (LACAN, 1974-1975), ou seja, é um instrumento de circulação da palavra e do deslocamento do fascínio imaginário que muitas dessas crianças podem estar submetidas - reducionismo ao olhar do saber professoral/especialista.

O deslocamento das crianças do lugar de objeto-fascínio por meio da mediação do nome-linguagem - ilustrada na experiência situada acima - data, na verdade, de uma iniciativa mais longínqua e pioneira. Trata-se da experiência da psicanalista Maud Mannoni, com a instituição de acolhimento fundada em 1969 e inspirada na obra de Lacan, École Expérimentale Bonneuil sur Marne, com “um modo de funcionamento institucional coerente com a problemática implicada na relação de cada criança com a dimensão da alteridade” (FURTADO, 2013, p. 84), instituição que trabalhou com crianças ditas psicóticas, débeis ou neuróticas graves. Esta experiência ganhará ecos no Brasil com a criação, em 1990, do *Lugar de Vida*. As práticas educativas do Lugar de Vida surgem “para fazer frente às dificuldades na escolarização e compreende que, quando se trata de psicose infantil e autismo, a psicanálise e a educação convergem” (FURTADO, 2013, p. 86).

Em todas essas experiências, por nós aqui descritas, de diálogo entre a educação e a psicanálise, localiza-se a tentativa de estabelecer algum enlace libidinal entre as crianças autistas/esquizofrênicas e os profissionais que se encarregam do impossível da tarefa de educar. Nesse sentido, a psicanálise tem bastante a contribuir com a sua teoria sobre a nomeação, que distingue-se da nomeação diagnóstica do DSM, do reducionismo da nomeação mercadológica e posiciona-se a favor do laço social que encontra seu apoio nas modificações sociais das políticas públicas. A nomeação que o psicanalista oferece opera na estruturação psíquica que se manifesta nos atos, falas ou imagens, considerando que a causa do desejo não se confunde com um objeto mercantilizado. Nomear pode fazer furo numa alteridade invasiva e permitir um trabalho de enlaçamento restitutivo daquilo que Bleuler suprimiu: Eros.





## Referências bibliográficas

ALBERTI, Sonia; BETEILLE, Irene. Autismo e esquizofrenia: de Bleuler a Lacan, um traço. In: FURTADO, Luis Achilles; VIEIRA, Camilla. (Org.). O autismo, o sujeito e a psicanálise: consonâncias. Curitiba: CRV, 2014. p. 57-75.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5ed. 2013. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>.

FREUD, Sigmund. Introdução ao narcisismo. In: Obras completas volume 12. São Paulo: Companhia das letras, 2010. p. 14-50.

FURTADO, Luis Achilles. Sua majestade o autista: fascínio, intolerância e exclusão no mundo contemporâneo. Curitiba: CRV, 2013.

JERUSALINSKY, Julieta. Detecção precoce de sofrimento psíquico versus patologização da primeira infância: face à lei nº 13.438/17, referente ao estatuto da criança e do adolescente. Estilos da Clínica, v. 23, n. 1, p. 83-99, 2018.

KANNER, Leo. Autistic Disturbances of Affective Contact. In: Nervous Child. 2 ed. 1943. p. 217-250. Disponível em: [http://www.neurodiversity.com/library\\_index.html](http://www.neurodiversity.com/library_index.html). Acessado em: 07 jan. 2022.

LACAN, Jacques. Séminaire 22: R.S.I. 2022. Disponível em: <http://staferla.free.fr>. Acessado em: 05 jan. 2022.

LEFORT, Rosine; LEFORT, Robert. A distinção do autismo. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2017.

MALEVAL, Jean-Claude. O autista e a sua voz. São Paulo: Blucher, 2017.

MARANHÃO, Joyce Hilario; VIEIRA, Camilla Lopes Araújo. Reflexões sobre os conceitos de cidadania e sujeito em psicanálise na Atenção Psicossocial. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 19, n. 3, p. 753-771, 2019.

OLIVEIRA, Beatriz. Risco psíquico e detecção precoce no autismo: uma questão controversa em psicanálise. In: BERTA, Sandra; SOUZA, Glauca. (Org.). Diagnosticar em psicanálise: 20 anos da Rede de Pesquisa sobre as Psicoses. São Paulo: Escuta, 2020. p. 271-283.

PEREIRA, Cacia; FIGUEIREDO, Rita. Infância, escola e esquizofrenia: recortes a partir de experiências escolares. In: FURTADO, Luis Achilles; VIEIRA, Camilla. (Org.). O autismo, o sujeito e a psicanálise: consonâncias. Curitiba: CRV, 2014. p. 137-160.



# O impossível de educar e incluir: desafios para um serviço de acolhimento institucional infantil em Vitória - ES

Gabriela Morais Machado<sup>1</sup> |

## Resumo

Freud, em “A análise finita e a infinita” (1937/2019), aponta o ofício de educar dentre aqueles atravessados por uma impossibilidade. Algumas crianças, em sua posição subjetiva frente ao Outro, parecem radicalizar essa afirmação e, nas instituições, incluí-las se torna um grande desafio. Neste trabalho, tem-se como objetivo discutir acerca de uma experiência de Estágio em Psicologia em um Serviço de Acolhimento Institucional Infantil, buscando analisar como uma criança de seis anos provoca rachaduras nos modos de educar e incluir propostos pela instituição. Foi possível observar que o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista serviu, neste caso, para nomear a impossibilidade de educar e incluir, orientando o manejo e os cuidados. Apesar disso, também mantém o sujeito fixado em uma posição, de forma que o incluir parece, assim como educar, uma tarefa impossível. No entanto, fundamentados na psicanálise, busca-se incluir o sujeito, mais além dos discursos dominantes na instituição. A partir disso, também se discute a atuação do estagiário que, partindo de um lugar de não-saber, pode dirigir uma escuta para além do que o diagnóstico norteava.

Palavras-chave: Psicanálise. Inclusão. Instituição. Criança.

\*\*\*

## Introdução

A partir da psicanálise, considera-se que a educação carrega a marca de uma impossibilidade que atravessa o seu ofício (FREUD, 1937/2019), de forma que há sempre um resto, algo da pulsão que não é possível domesticar, resistindo aos ideais civilizatórios. Este resto, descrito por Freud (1930/2020) como mal estar, demanda novas propostas na busca por soluções. Algumas crianças, em sua posição subjetiva frente ao Outro, parecem radicalizar essa necessidade. Nas instituições, nos deparamos com um desafio: como incluí-las? É possível que a inclusão se dê a partir da subjetividade de cada criança?

Dentre os desafios encontrados no cuidado com as crianças na instituição em questão, destaca-se a busca por garantir, em um espaço coletivo, a possibilidade de que cada uma encontre acolhimento para sua singularidade. As crianças são submetidas a rotinas, organizadas a partir dos traços de similaridade, para

---

1 Psicóloga. Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Contato: gmoraismachado@gmail.com



que seja possível estabelecer uma coletivização. Os educadores de referência são orientados a escutar e incluir as manifestações de singularidade de cada criança, para que possam garantir uma “individualidade”. Este é um ponto de conflito: o direito da criança de construir um espaço individual, e, por outro lado, a presença de muitas outras crianças, dividindo estes espaços. As crianças tentam, de muitas formas, se fazer notar em sua singularidade. Isso aparece, em alguns momentos, como uma forma de protesto, de contestação por um espaço próprio para realizar atividades que são propostas de forma coletiva e, portanto, não cessam em demonstrar que algo escapa à inclusão no coletivo.

Diante disso, haviam discussões acerca da possibilidade de incluir ou não o que escapava, estabelecendo acordos com elas. Em geral, os combinados funcionam, sendo possível fazer uma invenção a partir destas intercorrências. Assim, algumas diferenças parecem mais aceitáveis, estabelecendo-se um laço entre a singularidade da criança e a instituição. No entanto, outras diferenças parecem impossíveis de conviver, caracterizando a “criança-problema”, o que coloca o debate da inclusão de forma mais radical. Recolhe-se, dentre elas, a história de João (nome fictício), que parecia escancarar o impossível que atravessa os ideais de inclusão e educação que norteiam o cuidado com as crianças.

## Discussão

João, uma criança de seis anos, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista. Tem a sua história marcada por sucessivos episódios de abandono. É afetuoso, solicita a todo tempo a presença dos educadores e demais funcionários. Tem muita dificuldade com a fala e utiliza de gestos para convocar companhia para as brincadeiras. Dentre elas, uma preferida, que é brincar de balanço e cantar algumas canções infantis. Contudo, nos momentos de atividades coletivas, João puxa cabelos, bate, empurra; se recusa a sentar à mesa, não usa talheres, enfia as mãos nos pratos das outras crianças. Por conta disso, há uma grande dificuldade em incluí-lo, uma vez que, para tanto, entende-se necessário educá-lo, de acordo com as regras compartilhadas por todos. Se, com o objetivo de seguir as diretrizes de incluir a singularidade, as demais crianças são convidadas a falar, com João, por sua vez, o desafio está escancarado, não há resolução por acordos, regras ou diretrizes da instituição. O ideal de educação pedagógica, voltado para uma educação normativa, falha incessantemente. A frustração dos cuidadores é constante e recorrente.

Diante disso, o diagnóstico parece cumprir uma função: “ele age desta forma por que é autista”. A partir disso, é possível se preparar, se antecipar à instauração de um caos quando as regras institucionais só podem falhar. Assim, se observa uma forma de nomear este impossível de educar e incluir, em uma tentativa de explicar e dar conta do que se apresenta, orientando o manejo e os cuidados com a criança. Apesar disso, também mantém João fixado em uma posição, que não aceita grandes movimentações. A forma como seu diagnóstico é encarado delimita sua condição de vida, impossibilitando a construção de outras formas de viver, de ocupar espaços, de estar no laço social. E o desafio que se apresenta



para as cuidadoras se traduz em um comportamento de afastá-lo da convivência com as outras crianças, uma vez que parece ser impossível que ele seja incluído no coletivo. Assim, o recurso ao diagnóstico é paradoxal: o que parece servir para orientar cuidados e delimitar uma singularidade, ao mesmo tempo, faz com que João encarne a posição de uma alteridade radical, de forma que o incluir parece, assim como educar, uma tarefa impossível.

De acordo com Bernardino (2010), a partir do DSM 4, encontra-se a tentativa de criar grandes categorias nosográficas, trazendo, para as psicopatologias da infância, uma generalização de sintomas. Com isso, o processo de formação psíquica se perde em meio a uma preocupação generalizada com aspectos cognitivos. Nesse contexto, o diagnóstico aparece como uma solução para um problema, parece ser a explicação, encerrando as demais considerações possíveis a respeito do sujeito em questão. A autora, ao seguir uma perspectiva psicanalítica, propõe que a criança seja escutada a partir de seu lugar de sujeito. Para além do funcionamento cognitivo e cerebral, o ser humano é habitante da linguagem e, portanto, a constituição da criança como sujeito depende também do lugar que ocupa em uma estrutura.

Se, de acordo com Lacan (1969/1988), o sintoma da criança pode representar a verdade do casal familiar, sendo uma resposta ao que há de sintomático na estrutura familiar, é importante considerar que a posição subjetiva de João também responde aos fatores que constituem sua história, indicando uma saída singular encontrada pela criança. Com isso, pode se pensar o sintoma infantil para além do discurso médico, articulando-o a outros elementos significativos que constituem a história de cada sujeito.

Assim, pode-se questionar, no caso de João, em que medida ser a “criança problema” é uma resposta encontrada frente a instituição, trazendo para a cena um debate que inclui suas diretrizes e não simplesmente a justificativa de que a criança é o problema, ou a atribuição de falhas no trabalho dos educadores. Então, ainda que algo na constituição subjetiva de João “não ande” bem, sua posição frente ao Outro parece também denunciar o que não vai bem na instituição. É importante escutá-lo, a fim de dar um lugar para o sofrimento decorrente de sua posição subjetiva, mas, sem deixar de perceber as inconsistências que caracterizam a tentativa de incluir, na instituição, a partir de uma perspectiva universal, o que também é causa de sofrimento para a criança.

## Considerações finais

Fundamentados na psicanálise, é possível apostar no sujeito, mais além dos discursos dominantes na instituição, como forma de provocar rachaduras nos saberes estabelecidos e convocar invenções, incluindo o sujeito para além dos ideais, muitas vezes imperativos, de incluir e educar. Com isso, pode-se considerar que o psicanalista, ao atuar desde uma “extimidade”, mantendo um lugar vazio de saber, dá lugar ao aparecimento da posição subjetiva e singular de cada criança (RIBEIRO; BASTOS, 2007).



O estagiário, por sua vez, ainda não é um psicólogo, e se insere no campo com o objetivo de conhecer, observar, experimentar as diferentes possibilidades, ele é um explorador, não há uma função definida para ele. A partir disso, é possível pensar a respeito de sua atuação, que parte de um lugar de não-saber, desde onde pode dirigir um outro olhar para a criança, mais além do que o diagnóstico norteava. Por não se ocupar de uma atuação voltada para a educação, estabelece um outro laço com as crianças e, por estar “desavisado”, faz estremecer um pouco da posição tão fixa em que João se encontrava. Além disso, por não ter como objetivo adaptar o sujeito às normas da instituição, provoca fissuras, introduz um equívoco no saber estabelecido sobre o caso, oferecendo a possibilidade de acolher esta alteridade radical a partir de outra perspectiva.

## Referências bibliográficas

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. MAIS ALÉM DO AUTISMO: a psicose infantil e seu não lugar na atual nosografia psiquiátrica. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 8, n. 61, p. 111-119, jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/19617/18961>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FREUD, Sigmund. A análise finita e a infinita (1937). In: IANINNI, Gilson; TAVARES, Pedro Heliodoro (org.). *Fundamentos da clínica psicanalítica*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 315-361.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na cultura (1930). In: IANINNI, Gilson; TAVARES, Pedro Heliodoro (org.). *Cultura, sociedade, religião: o mal-estar na cultura e outros escritos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 305-405.

LACAN, Jacques (1969). Duas notas sobre a criança (Ana Lydia Santiago trad.). *Opção lacaniana* n. 21. abr-1998, pp. 5-6.

RIBEIRO, Jeane Marie de Leers Costa; BASTOS, Angélica. O lugar do analista na extensão da psicanálise a inclusão escolar. *Estilos da Clínica*, v. 23, n. 12, p. 26-35, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/68503>. Acesso em: 11 ago. 2021.



## Autoridade: obstáculos no ciberespaço

Gian Eligio Soliman Ruschel  
Franciele da Silva dos Anjos Strohhecker  
Sirlei Rigodanzo

Trazemos à luz o conceito de autoridade em Hannah Arendt (2016) para pensar algumas questões acerca do mundo social, do âmbito da ética, da política, e sobre o mal estar na educação. Nossa escolha de fazer a reflexão sobre essas questões a partir da noção de autoridade de Arendt perpassa a primeira das considerações da autora acerca do tema: há uma crise de autoridade, e essa crise política, tem como principal sintoma a sua propagação para áreas entendidas como pré-políticas, como a educação (ARENDR, 2016). Assim, pensar o tema da autoridade em Arendt nos ajuda a pensar o papel da escola e dos educadores, em sua especificidade frente a sociedade contemporânea, bem como a relação dos adultos com as novas gerações. Há nesse conceito grande potencialidade de reflexão acerca da educação como condição de continuidade de mundo, de sociedade e de cultura no geral.

Antes de discorrer acerca dos efeitos da autoridade no contexto da educação e da sociedade, cabe entender o que autoridade não é, tendo em vista as concepções equivocadas acerca do conceito, principalmente na área da educação. A autoridade não deve ser confundida com autoritarismo ou violência. O conceito está, "tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos" (ARENDR, 2016, p. 129). Onde a força é utilizada não se tem autoridade.

Possivelmente de forma menos perceptível, a autoridade também não existe quando se precisa convencer o outro por meio do argumento e persuasão. A argumentação se dá em relações de ordem igualitária, como na democracia, nos âmbitos em que as relações intersubjetivas são feitas por cidadãos "já formados" e, por isso, iguais em teoria<sup>1</sup>. Os equívocos que se originam da falta de diferenciação dos conceitos políticos, por exemplo, tendem a fazer uma aproximação exagerada entre as ideias de governo autoritário, governo totalitário ou tirania<sup>2</sup>.

---

1 Daí a ideia de que "não se faz política" na escola, com os alunos. Não se faz política, pois política seria responsabilidade e problema do mundo adulto, dos iguais entre si. Aqui a autoridade não se dá em relação de igualdade entre o que ensina e os que aprendem.

2 Em Arendt (2016), a corrente política liberal vê tendências totalitárias em toda a limitação política que se dê por autoridade, o que faz com que não se perceba que no governo em que há autoridade, diferente da tirania, há uma limitação a partir de leis, comumente não elaboradas pelo detentor do poder, mas por "uma força externa e superior a seu próprio poder" (ARENDR, 2016, p. 134), vindo daí sua legitimidade



Essa distinção nos leva, à primeira vista, a uma pergunta: O que é autoridade? Se não pela força e nem pela argumentação, o que constitui e caracteriza a autoridade? Derivado disso, qual a noção de autoridade em uma sociedade imersa no ciberespaço? Parece-nos que autoridade, portanto, apenas é. Como um reconhecimento de ambas as partes de uma relação, mas é importante perceber que, na educação, essa autoridade se constrói na medida em que se constrói como uma anterioridade pedagógica através da tradição.

A tradição é vista como fio condutor que nos guia entre os domínios do passado, e o fato da humanidade perder esse fio condutor coloca em perigo toda uma dimensão de profundidade na existência humana. A crise da autoridade implica no risco do esquecimento e da perda do passado (ARENDT, 2016), em perder a história e os elementos que nos constituem como historicidade. A autoridade aqui é entendida como uma condição básica para o próprio movimento da história, um ponto entre o passado e o futuro, de significativa importância para o que chamamos de preservação do passado.

Preservação, ou conservação, palavras abolidas da pedagogia, devem ser entendidas aqui como condição básica nessa continuidade de mundo. Se conservamos e transmitimos algo aos recém chegados no mundo é porque consideramos digno de conservação, como elementos emancipatórios, para dizer o mínimo, que gostaríamos que fossem preservados. Assim a ideia de autoridade está diretamente ligada a uma noção de responsabilidade.

Essa responsabilidade liga-se ao espaço que interliga o passado e o futuro, portanto é uma responsabilidade pela própria tradição, pelo mundo construído até então, que é apresentado às novas gerações, recém-chegadas nesse mundo já velho para elas. Autoridade pode ser entendida como uma necessidade natural, das crianças pelos mais velhos, ou uma necessidade política de “[...] continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros” (ARENDT, 2016, p. 128). Professores e adultos, no geral, ao apresentarem esse mundo às novas gerações assumem essa autoridade e a responsabilidade pela continuidade do mesmo e pela construção constante de mundo comum.

A autoridade em Arendt potencializa a reflexão sobre a especificidade e do papel da educação e seu caráter conservador, que está na própria essência dessa ideia de educar considerando o encontro intergeracional. Assim reforçamos o caráter conservador da educação escolar e a transmissão em relação à tradição, se pensarmos em continuidade de mundo e sociedade. A autoridade nesse sentido surge como um comportamento de responsabilidade pelo mundo que ajudamos a criar e pretendemos transmitir.

## Ciberespaço: a virtualidade do mundo

Se a autoridade entrou em crise a partir da modernização do mundo, e essa crise acompanha as grandes transformações das sociedades humanas, como



podemos pensar esse conceito a partir da constatação de que há um ciberespaço, uma cibercultura e que essas transformaram imensamente as relações sociais? Essa questão será enfrentada a partir da compreensão desse ciberespaço e suas dimensões, a partir, principalmente, da obra *Educação ou barbárie: Uma escolha para a sociedade contemporânea* (2020) de Bernard Charlot.

Na era do algoritmo, passamos a viver na “cibercultura”, mediados por um ciberespaço, suposto espaço de diversidade e do amplo diálogo dentro de uma nova perspectiva de universalidade. Para Charlot (2020, p. 124), porém, o ciberespaço “não pode ser o lugar da cibercultura de liberdade, igualdade, criatividade, encontro do outro e de sua diferença sonhada por Lévy e outros autores”, pois sendo um espaço sem normas, é também um espaço sem regulação entre desejo e norma, ou seja, sem pedagogia. Para o autor também a educação tem seus espaços modificados pelo espaço fluídico da rede com a chegada das tecnologias digitais na escola, muito porque, a presença da web modificou “radicalmente as condições de produção, difusão e transmissão, recepção e aprendizagem de informações” (CHARLOT, 2020, p.107).

Entendemos, conforme Charlot (2020), que o ciberespaço é um espaço de fluxo constante dos desejos humanos, que se encontram uns com os outros, porém sem normatividade. Para Charlot (2020, p. 118), “esse espaço de circulação do desejo se pretende sem normas: qualquer norma é considerada como censura” e, nesse sentido, precisamos compreender um pouco mais esse espaço antes de afirmá-lo como a base de uma nova cultura humana. Portanto, “que uma cibercultura anuncia uma humanidade nova e melhorada é eminentemente questionável” (CHARLOT, 2020, p. 125).

É como se vivêssemos num espaço de dualidades, um lado que vê o ciberespaço como “um lugar de expressão, de circulação e de encontro de desejos”, ao mesmo tempo do outro lado vê “um lugar de expressão e de circulação de desejos transgressores - eróticos, agressivos, desonestos e qualquer forma do fora da norma” (CHARLOT, 2020, p. 117). Logo, como educar nesse tempo acelerado e desregulado pelo ciberespaço? Como a escola se posiciona em relação à “autoridade e o ciberespaço” ?

## Educar em tempos de ciberespaço: a autoridade como desafio ético

O fenômeno que imaginamos ser o mais sério advindo da experiência em ciberespaço, diz das relações artificiais, líquidas, nascidas nesse espaço, de uma “conexão” mais assentada no narcisismo dos sujeitos do que no desejo de alteridade. Os afetos nascidos desse espaço, supomos, são desprovidos de algo que consideramos indispensável ao fortalecimento das relações e criação de vínculos, que é a entrega à presença alheia, o reconhecimento e preservação daquele que está à nossa frente. E é aqui que a relação pedagógica, que depende da autoridade, nos convoca. Sobretudo se reconhecermos a dimensão ética enraizada na noção de autoridade. Ética aqui como modo de ser especificamente humano e que decorre da nossa necessidade de nos vincularmos.





Isso nos remete ao que Paulo Endo (2011, p. 79) adverte: “a autoridade vem de um desejo de obediência que deriva do sentido que a autoridade empresta ao reconhecimento da singularidade”. Na mesma esteira do reconhecimento como algo inerente a autoridade, Carvalho (2017, p. 61), estudioso de Arendt, indica que “creditar autoridade a alguém significa reconhecê-lo como alguém capaz de esclarecer o obscuro”, porque o mundo é novidade, incerteza, nada evidente aos que aqui chegam. E é também “fazer escolhas e apontar caminhos enquanto não somos capazes de fazê-los exclusivamente a partir da própria capacidade de julgar” (CARVALHO, 2017, p. 61). Assim, compreendemos o papel da autoridade como sustentadora de uma formação que se pretenda ética - se entendermos por desejo ético-formativo o compromisso de assegurar condições para a singularização do sujeito - e que possa contribuir para a passagem de uma heteronomia à autonomia.

Se a autoridade é, ainda, a base onde se sustenta o desejo de preservação de algo, no caso da educação, da preservação de valores que os adultos consideram indispensáveis para a vida compartilhada, como ela pode ser possível em meio a um mundo com relações afetivas cada vez mais fragilizadas? Se a autoridade demanda reconhecimento, como isso pode ser possível hoje, num mundo e um espaço onde importa muito pouco aquilo que o outro é?

O percurso até aqui trilhado não nos permite responder a todas essas questões, mas nos indica que a autoridade, sobretudo a noção arendtiana, é significativamente potente para pensarmos a educação nos dias de hoje, porque mais do que nunca estamos carentes de alguém que nos reconheça como sujeitos que demandam cuidado, zelo, investimento afetivo. Porque a “autoridade só emerge como fruto de uma relação: ela se dá nesse espaço entre-os-homens e é sempre mediada por instituições. E ela só se institui pelo reconhecimento de sua legitimidade” (CARVALHO, 2017, p. 60). Algo, portanto, que somente um espaço pedagógico, regido pela norma, pode criar. Disso deriva que o ciberespaço, sem regulamentação, desprovido de norma, não pode ser formativo - ao menos não no sentido mais abrangente da palavra. Fato que nos desafia e convida-nos ao exercício da autoridade, no sentido de salvaguardar/preservar uma educação assentada em princípios civilizacionais, éticos, comprometida com o cuidado das novas gerações e do mundo.

## Referências bibliográficas

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2016.

CARVALHO, José Sergio Fonseca de. Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.



CHARLOT, Bernard. Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução de Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

ENDO, Paulo. Um futuro sem origem: transmissão, autoridade e violência. In Autoridade e violência/Comissão de Aperiódicos da Associação Psicanalítica de Porto Alegre (org.). Porto Alegre: APPOA, 2011



## Adolescentes que escorregam de nossas mãos

Gláucia da Costa Neves<sup>1</sup>  
Marília Etienne Arreguy<sup>2</sup>

A proteção da infância na França tem origem numa sucessão de leis administrativas, civis ou penais com o objetivo de proteger os menores em situação de risco que datam ao menos desde a *Ordonnance de 1945*. Este texto é uma reflexão neste campo, a partir da experiência em um serviço de acolhimento em emergência de menores que sofreram, presenciaram e/ou cometeram atos de maus-tratos.

Com efeito, aqui questionamos as ligações entre a autoridade administrativa e a autoridade judiciária através de um caso clínico. E, também, indagamos a respeito do pertencimento familiar de um adolescente de 16 anos que nomeamos de José. José foi encaminhado à *Protéction de l'Enfance* após o julgamento do ato de incesto fraterno em sua irmã (por parte de mãe) de 5 anos. Na França, não há limite de idade quanto à condenação de um crime, no entanto, treze anos é a idade a partir da qual um menor pode ser encarcerado. Segundo José, "a escola o salvou da prisão". Ele refere-se ao fato de que, durante a audiência, a sentença do juiz de menores não foi o mandado de prisão; por ele estar inscrito numa formação, o juiz preferiu designá-lo à Proteção da Infância (civil). A grande dúvida era saber se o ato cometido por José fazia referência à esfera Civil ou Penal. Um ato deveria anular o outro?

Depois de uma escolaridade difícil com várias expulsões, José começou uma formação em carpintaria. Apesar do julgamento, seu comportamento na escola permanece difícil ao ponto de ser ameaçado de exclusão por provocação e violência verbal aos professores. Sabemos que por trás da transgressão há um sujeito em situação de impasse edipiano em grande sofrimento psíquico (Winnicott, 1956). Relembramos que a passagem ao ato é uma ação impulsiva e inconsciente. As associações e representações veiculadas em torno da noção do abuso sexual geram apreensão, inquietação, ao mesmo tempo em que exigem o posicionamento por parte dos adultos. Nosso fio condutor será compreender a dificuldade dos profissionais em acompanhar um jovem que cometeu atos que podem ser julgados por muitos como "monstruosos". Podemos fazer uma correlação entre a confusão das dificuldades jurídicas e as dificuldades do cenário familiar? A confusão do cenário familiar seria uma consequência dos traços

---

1 Doutoranda na Université Lumière - Lyon 2 em cotutela com na Universidade Federal Fluminense, psicóloga-psicanalista institucional na França. Email : glaucia@hotmail.fr

2 Professora-associada - PPG - Educação - UFF ; psicanalista. Email : mariliaetienne@id.uff.br



traumáticos pertencentes à história individual do casal e que foram transmitidos de maneira brutal, deixando este adolescente em dificuldade para se inscrever numa narrativa familiar e, conseqüentemente, em uma carreira escolar. A adolescência é justamente a idade do questionamento, de uma profunda remodelação que atinge o corpo, o psiquismo, a família e a inclusão social - muitas vezes é uma passagem difícil para o sujeito. Ph. Gutton (1997) no seu livro *Le Pubertaire* define a adolescência como um período de auto-refundação como uma busca de solução para garantir o sentimento contínuo existencial, sabidamente um período de revivência, um segundo tempo do Édipo (Freud, 1924). O que está sendo reiniciado no psiquismo adolescente das primeiras experiências de vida, como estão sendo atualizados os fragmentos das primeiras experiências arcaicas?

José nasceu em uma das Colônias francesas. Sua mãe é uma imigrante clandestina. Ela deixa a entender que teve de se prostituir para prover as suas necessidades básicas. Neste período ela conheceu o pai de José, eles viveram juntos e ela engravidou. Segundo ela, a partir desse momento, o relacionamento se complicou. O companheiro duvidou da paternidade e os pôs para fora de casa. No começo, ela morava na rua, dormia na praia ou na casa de alguns amigos. Na maternidade, o companheiro veio visitá-la acompanhado de uma senhora idosa, conhecida pelos dons sobrenaturais, tendo a capacidade de conhecer o passado, o presente e o futuro. Olhando para o recém-nascido, ela confirma a paternidade e afirma que o bebê (José) é a reencarnação do avô. O pai de José, reconhece o filho e diz que a criança se chamaria José em homenagem ao seu pai (avô de José), perpetuando a tradição familiar de nomear o primeiro filho com o mesmo nome do avô paterno. Um nome que se sucede de geração em geração. Os dois oficializaram o casamento. Quatro anos depois, a mãe de José engravida de um segundo filho que também se chama José seguido do nome do pai. Devido às complicações na gestação e no parto, ela precisou se hospitalizar na França para um longo tratamento. Segundo o relato de José e de sua mãe, seu pai o enviou (sozinho) para França aos 5 anos. Os dois têm um discurso amargo onde o sentimento de abandono é expresso. Segundo A. Ciccone (2016): "a representação da paternidade, a designação ou o reconhecimento da paternidade (...) enquadra-se em uma ordem simbólica." Os profissionais que intervêm na área da infância se confrontam com graves disfunções da parentalidade, cuja repetição gera graves conseqüências nos jovens. Trata-se de um trabalho árduo, onde o trauma é o centro do cotidiano dos profissionais. Trata-se de um "trauma vicário", uma carga traumática não vivenciada pelos profissionais ao vivo. Um trauma vivido por procuração (vicário) e caracterizado pelo processo de introjeção (Kaës, 1993) das cargas afetivas e dos diversos cenários de dada situação familiar somada à vivência do sujeito. Uma das características dos jovens que estão sob os cuidados da instituição "Proteção da Infância" é uma disparidade entre o aspecto infantil dos sujeitos e os atos cometidos. A essa disparidade se adiciona a não integração da Lei, ou seja, ao fracasso na sua internalização subjetiva. A lei simbólica se organiza em torno da chamada função "paterna", terceira função que separa os lugares de pai e mãe diferenciados na geração e na genealogia (Freud, 1913, 1909, 1924).



Como a mãe e o pai de José encarnam essa função de diferenciação e de abertura do desejo?

Ao chegar na França, José perdeu o contato com o pai biológico. José e sua mãe exprimem um “ódio” ao pai. José evita as questões relativas ao pai biológico, pois para ele o seu “único pai” é o padrasto. Este foi compreensivo e não o rejeitou. No início, o padrasto e a mãe não acreditaram nas revelações da filha a respeito da passagem ao ato incestuoso de José. Segundo Jaitin (2006), “o vínculo fraterno seria assim como uma matriz representacional da relação entre o intrapsíquico, o microcontexto (família) e o macrocontexto (sociedade-cultura)”. O incesto destrói o outro no vínculo da filiação. O incesto fraterno seria uma forma de não reconhecer a sua irmã por parte da mãe como diferente, negar a sua origem e negar a filiação? “Qualquer criança só pode constituir-se em sujeito de filiação a partir da integração da proibição do incesto fraterno. No entanto, o incesto implica, por outro lado, a confusão das origens” (Jaitin, 2006) que impede o trabalho de filiação dos sujeitos traumatizados. José fala num tom monótono, com uma voz sem emoção. Aos poucos ele começou a se lembrar de dificuldades antes de vir para a França: o fogo na casa, o fogo que acendeu na escola. A escola é um lugar portador de angústia, de *transferência tópica* (Duez, 2017) onde o sujeito põe à distância ou desertifica o local. Segundo Gambini (2005), “o negativo da transmissão é o que se transmite sem poder ser transformado”.

José diz que escolheu a formação em carpintaria por ser a profissão do seu avô. Essa escolha de formação não é aleatória porque ao fazer o mesmo ofício do avô, ele continuaria a fazer parte da linhagem familiar. Foi graças à sua semelhança com o avô que José foi reconhecido pelo pai e não foi inscrito como “filho bastardo”. Será que este desejo em exercer a mesma profissão do avô seria uma forma para esse adolescente de reivindicar suas origens biológicas, culturais e sociais? Essa figura ancestral do avô impactou o inconsciente do pai e do próprio José. Em outras palavras, como o pai de José interiorizou a função paterna que recebera do seu do pai? Como explicar que no momento em que José entra na fase de Édipo, o pai o abandona? José seria o guardião de uma história traumática do pai? Ou seja, José representaria a figura ancestral desejada e/ou odiada. Todos temos uma herança negativa, não reconhecida por nós, que atua ativamente nos nossos processos de desenvolvimento, autorreconhecimento e pertencimento. Segundo Kaës (185), a família constitui, como qualquer grupo, um espaço de vida e transformação psíquica, e, na adolescência, há um movimento voltado para o exterior, para fora da família. Como José poderia transformar as mensagens recebidas (segredos, alianças, pactos...) para elaborar seu pertencimento familiar? Através desse abandono paterno como José poderia adotar essa nova família construída na França, se autorizando a atacar a figura do padrasto que ele considera como pai? Ele ataca as figuras dos professores pois ele não pode desafiar a autoridade paterna? José está a procura de um pai simbólico que possa suportar e limitar sua agressividade, ou melhor, de uma figura parental (pai ou mãe) que o aceite e o permita aceitar a autoridade parental (Arreguy, 2019).



O pai de José tem dúvidas acerca da paternidade. Ele só poderia “nomear” seu filho e se por nesse lugar de testemunha, uma vez que o cultural tenha confirmado a paternidade, através da crença nos dons divinos de uma vidente. A mãe narra este momento de maneira triste e diz que se sentiu “aliviada” quando o divino falou. “Como equilibrar os efeitos da educação tradicional se a autoridade muitas vezes se torna o vetor de dogmas morais mutilando a personalidade?” (Arreguy, 2019). Nosso objetivo não é de problematizar o peso do divino. As crenças nos precedem, nos são transmitidas e nos incluem em um grupo, numa sociedade. No caso de José, a dúvida da paternidade foi devido à profissão da mãe. Aqui se revela o que é vergonhoso, a dor da mãe e suas dificuldades como imigrante clandestina. Nós não sabemos como foi sua adaptação na França. Apesar de já ter estatuto de cidadã e não ser mais clandestina, há todo um choque sócio-cultural a transpor. Uma perda de referências e talvez uma repetição de uma vida precária. Há vestígios de um material psíquico familiar vergonhoso que não foi metabolizado criando, assim, impasses na transmissão psíquica intergeracional e transgeracional.

Os pais se recusaram a acompanhar a filha a um psicólogo. Segundo eles, o tempo faria o trabalho de esquecimento. Assim, um pacto negativo é estabelecido: nada de terrível aconteceu na família. Do lado institucional, há uma negação dos atos deste jovem. O trabalho dos profissionais consiste em ajudar os jovens a construir uma narração histórica dos elementos traumáticos do passado. Em outros termos, ajudam os jovens a se constituírem subjetivamente como atores de uma história social e pessoal singular. A função jurídica tem como objetivo articular a representação psíquica e a representação cultural no vínculo familiar. É neste silêncio de ambos os lados que contratualiza-se o pacto negativo. A desqualificação da verdade se impõe, o sigilo se transforma em um segredo insuportável, propagando-se num clima incestuoso inclusive no nível institucional.

Uma instituição tem que conter o mesmo objeto da sua criação, a violência. O tabu do incesto não pode se transformar em um “tabu do pensar” institucional. Agir como se este jovem não tivesse cometido um ato criminoso seria favorecer um ambiente incestuoso onde não pensar e não falar condiz com uma “proibição do pensar” (S. Freud, 1927), a qual está diretamente relacionada à incapacidade de “falar sobre sexualidade e agressão, principalmente por se tratarem de aspectos excessivamente reprimidos na cultura” (ibid.). Um ano depois, José foi preso pelo mesmo motivo que o levou à instituição da Proteção da Infância. Assim, o impacto da violência transgeracional não pôde ser elaborado na relação entre sujeito, profissionais e família no âmbito civil, restando a esfera penal como último recurso. A autoridade aparece esgarçada pelo não reconhecimento da diferença, logo pela não inscrição do sujeito na ordem familiar. Cabe indagar, em futuros trabalhos, o porquê de a ordem institucional não ter podido reparar essa função.



## Referências bibliográficas

ARREGUY, M. (2019). L'autorité contaminée. *Analyse Freudienne Presse*, 26, 127-138. <https://doi.org/10.3917/afp.026.0127>

CICCONE, A. (2016). *Violences dans la parentalité*. Paris: Dunod.

DUEZ, B. (2017). Éléments pour une compréhension psychanalytique de l'échange généralisé du dommage. *Connexions*, 107, 141-153. <https://doi.org/10.3917/cnx.107.0141>

FREUD, S. « Totem et tabou », in *Œuvres de Sigmund Freud, XIV*, Paris, Gallimard, 1993

FREUD, S. (1927), « L'avenir d'une illusion », Paris, Puf, 1971.

GAMBINI, I. (2005). Le négatif dans la transmission familiale. *Le Divan familial*, 14, 99-110. <https://doi.org/10.3917/difa.014.0099>

JAÏTIN, R. (2006), *Clinique de l'inceste fraternel*, p. 85, Paris, Dunod.

KAËS, R. (1985), « Filiation et affiliation. Quelques aspects de la réélaboration du roman familial dans les familles adoptives, les groupes et les institutions », *Gruppo*, 1, 23-46.



## A palavra que faz borda à angústia

Helena Greco Lisita  
Nádia Laguárdia de Lima

O Laboratório *Além da Tela: psicanálise e cultura digital* tem como uma de suas frentes de trabalho a atuação em escolas públicas para tratar questões relativas ao uso das tecnologias digitais. Utilizamos a metodologia da conversação de orientação psicanalítica e, a partir da demanda inicial da escola, buscamos escutar os adolescentes sobre as formas de uso, impasses ou problemas advindos dos usos das tecnologias digitais. A metodologia de conversação é uma abordagem coletiva que acolhe as singularidades: cada sujeito é convidado a fazer uso da palavra, tendo a chance de se inserir num discurso e construir o próprio saber acerca do mal-estar que o aflige.

### As Telas de Conversa

Em meados de 2020 recebemos demanda de intervenção por parte de uma escola pública de BH, havia preocupação com a situação dos alunos afastados do ambiente escolar, em função da pandemia de Covid-19. Até aquele momento, a escola não tinha dado início ao ensino remoto. Pensamos, então, em oferecer encontros virtuais para os adolescentes. *Telas de conversa* foi o nome dado ao projeto de escuta *online*, já que não sabíamos se essa experiência poderia ser nomeada como conversação. Como o próprio nome indica, teríamos pela frente o desafio de conduzir conversações mediadas pela tela de um dispositivo eletrônico. A questão da privacidade e da presença do corpo, em sua materialidade, seriam os maiores desafios. Ficaria comprometida a transferência tão necessária para a continuidade do trabalho? Como se daria a interação com os adolescentes?

Para a nossa surpresa, os encontros *online* funcionaram bem. Tivemos três inscritos de turmas distintas e que não se conheciam. Encontramos os adolescentes extremamente angustiados com a emergência da pandemia e os seus desdobramentos.

No primeiro encontro, todos os adolescentes ligam a câmera (o que se repete nos outros encontros), se apresentam e falam da sensação de perda vivenciada pela pandemia. Pedro a descreve da seguinte forma: "Sinto que roubaram um ano da minha vida. É difícil conseguir vaga na escola. Para mim estava sendo tudo uma novidade! Os amigos novos, as festas, as saídas da aula. Perdi tudo! Agora fico o dia todo em casa, sozinho. Sinto que estou sem ânimo, pareço mais cansado, não tenho muita concentração para fazer as coisas". Os outros participantes afirmam que compartilham dos mesmos sentimentos. Leo conta que também está sendo difícil ficar em casa. Ele e a mãe não se dão muito bem, ela é muito rigorosa, reclama que ele fica o dia todo à toa.





Enquanto Pedro se queixa da solidão em casa, Leo se angustia com a presença invasiva da mãe. Lacan (1962-1963/2006) destaca que a experiência subjetiva da angústia aponta para o surgimento do que não deveria surgir, o objeto de pura falta que ali surge para indicar que este lugar lógico deve permanecer vazio. O autor indica que há sempre um certo vazio a preservar, e a angústia irrompe perante uma ruptura de significação, como uma experiência de destituição subjetiva, na qual, quem a vivencia encontra-se repentinamente como objeto à mercê do Outro.

No segundo encontro, o tema central foi a insegurança em relação às aulas on-line. Leo conta que está muito angustiado com o fato de não saber como seria a implementação do ensino remoto. “Por mim poderia ficar sem aula mesmo. Eu não entrei pra essa escola tão boa, pra ficar tendo aula *online*. Não é a mesma coisa! Prefiro que cancele o ano. Ano que vem a gente faz direito”. Todos concordam com ele e João conta aos colegas: “o grêmio está se mobilizando, mas parece que não vai adiantar. A opinião dos alunos não está sendo considerada”. Em seguida, diz para a animadora: “eu topei participar desses encontros porque pensei que você fosse nos dar notícias da escola. Depois entendi que você era de fora, mas, mesmo assim tem sido bom participar, é bom poder falar do que a gente tá sentindo, saber que tem alguém para escutar a gente”.

Para Lacan (1962-1963/2006), só há superação da angústia quando o Outro é nomeado. Se a angústia é uma destituição subjetiva, pela intrusão de um gozo Outro, o amor, por sua vez, pode instituir o sujeito nesse contexto da pandemia, em que ele está reduzido a seu corpo de vivente, ameaçado de sua vida. O dispositivo analítico permite suportar as manifestações de angústia, constatando, acolhendo e operando com os afetos próprios que a articulação significativa transporta (Soler, 2012).

No terceiro encontro, as queixas dão lugar às soluções individuais. João conta que estava sendo mais fácil ficar em casa. “Eu gosto de ler, estudar, estou aproveitando para ler umas coisas diferentes que eu não tinha tempo de ler”. Em seguida Pedro conta que não tem o hábito de sair à noite, e que é na escola que se dá a maior parte do seu convívio social. João concorda e diz: “A gente até mantém o contato com os colegas pelo whatsapp, mas não é a mesma coisa. Cansa, a gente vai ficando de saco cheio de tela”. Leo passa a falar das atividades que gosta de fazer em casa. Diz que gosta de jogar, e que quando cansa, toca música. Diante da impossibilidade de retomar as atividades na escola, eles passam a falar sobre o que é possível fazer em casa. A conversa permite a aproximação dos jovens a partir de interesses comuns, mas também dá lugar às diferenças individuais. Se o isolamento social parecia inicialmente insuportável, a possibilidade de falar e de ser escutado confere certo apaziguamento à angústia.

Em seguida, passam a falar sobre o que sentem falta com a interrupção das aulas. Léo conta que sente muita falta de circular pelos arredores da escola. “A escola fica num lugar bem diferente do bairro onde moro, lá passei a conhecer um monte de lugares e pessoas. Sinto falta dos encontros depois da aula, dos almoços com os colegas”. Pedro comenta: “às vezes na volta da escola eu pegava



outro ônibus só pra ficar rodando pela cidade. Eu gosto muito, é um momento que eu paro para pensar, para prestar atenção nas ruas, nas coisas da cidade". E Léó completa: "verdade, eu sinto tanta falta de tudo, até do ônibus lotado eu tô com saudade!".

A angústia surge quando caem as referências simbólicas por meio das quais o sujeito situa o seu lugar no Outro. As mudanças na rotina, a perda dos limites entre o público e o privado proporcionadas pelo confinamento social e pela imersão virtual, contribuem para desalojar o sujeito do campo do Outro.

A adolescência pode ser pensada como um tempo lógico de passagem da referência familiar, suporte do sujeito na infância, ao grupo social mais amplo. O adolescente, ao se desligar da autoridade e das identificações parentais, passa a ter necessidade de se reposicionar num mundo que se torna ampliado abruptamente: o espaço familiar torna-se insuficiente, eles precisam ganhar o mundo, circular pelo espaço urbano.

Se ir para a escola representa a possibilidade de separar-se do espaço familiar e de inserir-se no espaço público, o confinamento é sentido por eles como a perda da liberdade recém conquistada, como um retrocesso no processo de separação dos pais. No entanto, se a separação que está em questão na adolescência não é física, mas simbólica, a intervenção realizada foi no sentido de marcar que o que haviam conquistado não seria perdido.

No quarto encontro, os jovens contam que receberam um comunicado da escola avisando que as aulas on line começariam. Não tinham recebido muitos detalhes, mas pelo que haviam entendido a maioria das aulas seria dada através de vídeos gravados. João diz: "eu acho um absurdo! Pra que serve o professor? A gente pode assistir um vídeo do you tube então! Dá no mesmo! A gente não vai aprender nada assim com vídeo gravado. E se a gente tiver uma dúvida? Não adianta assistir mil vezes, a explicação vai ser sempre a mesma! Os demais participantes concordaram.

No quinto encontro Leo conta sobre o início das aulas remotas: "está sendo do jeito que eu já sabia. Uma bagunça. Horrível!". Os demais concordam. Contam que as aulas estavam acontecendo sem um padrão, cada professor dava aula de uma maneira, usando um dispositivo diferente. Uns mandavam vídeos gravados, outros marcavam aulas online. "Eles estão mandando muita atividade para fazer em casa. A gente tá tendo que se virar sozinho. Não estou gostando", conta Pedro. Leo concorda, "é muita atividade mesmo! Eu não estou tendo tempo pra nada! Está difícil me organizar. Estou desanimado, sem vontade nenhuma de fazer as atividades que eles mandam".

Os adolescentes destacam que a substituição do ensino presencial pelo remoto envolve perdas. A imagem reproduzida numa tela plana, bidimensional, não capta todo o colorido pulsional que se transmite no encontro corpo a corpo. No confinamento de suas casas, sem a confrontação dos corpos, os jovens imersos na tela e sobrecarregados de atividades queixam-se do corpo cansado, da dispersão e do desinteresse pelas aulas virtuais.



No sexto encontro, eles retomam as queixas em relação ao ensino remoto. Contam que “as coisas continuam na mesma: muita atividade pra fazer em casa, pouco contato com os professores e muito desânimo pra estudar”. Joao diz que gostaria muito que a escola desse mais espaço para eles, que eles pudessem dar opiniões, sugestões sobre as aulas. “As aulas pensadas assim, sem a nossa participação, ficam muito sem sentido pra mim”.

A seguir, Pedro fala sobre a importância da conversação para ele: “é bom mesmo ter alguém que escuta a gente. Pra mim foi muito importante participar, poder conversar com vocês sobre o que está acontecendo, sobre o que eu estou sentindo”. Leo concorda e diz: “depois dessa experiência estou pensando até em fazer terapia.”

Observamos que, mesmo através da tela, foi possível escutar as ressonâncias do encontro com o real da pandemia sobre cada adolescente. Diante da sensação de uma perda irreparável (“perdi um ano da minha vida!”), cada adolescente pôde construir um sentido particular para o que fora perdido, se inscrevendo na cena do Outro. Léo dirige à animadora da conversação uma demanda de análise.

Como salienta Accarini (2021): “Nós, analistas, e o discurso do qual nos valem, portamos os meios essenciais para fazer ressoar a voz que resguarde os corpos falantes”. Esse espaço para a palavra permitiu um alargamento do tempo de compreender, com o efeito de apaziguamento da angústia.

## Referências bibliográficas

ACCARINI, I. O analista essencial. Em: Revista Almanaque, n. 26/Março 2021. Disponível em: <http://www.institutopsicanalise-mg.com.br/index.php/analsi-tess>

LACAN, J. (1962-1963). A angústia, O Seminário, livro 10. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

SOLER, C. Declinações da Angústia. São Paulo: Escuta, 2012.



## Contribuições da teoria psicanalítica para a atuação do psicólogo nas redes básicas de ensino

Isabelle Emerick da Rocha |

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa que se iniciou na segunda metade de 2021 e que busca investigar as contribuições da teoria psicanalítica na atuação de psicólogos em ambientes escolares. A pesquisa se dá a partir da lei nº 13.935/2019, que trata acerca da obrigatoriedade de profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas redes públicas de ensino básico, aspirando à prestação de auxílio das políticas educacionais, resposta às demandas que se encontram no ambiente escolar, cooperação no processo de ensino-aprendizagem para que esse seja realizado com maior qualidade e promoção de ações que possam mediar relações institucionais e sociais.

Assim, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) elaboraram o manual "Psicólogas (as) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: Orientações para a regulamentação da lei nº 13.935, de 2019", juntamente com outras instituições, para trazer referências técnicas considerando a prática profissional na escola. O manual pontua que não pretende ser um mecanismo que trará regras e determinações, mas sim trazer a possibilidade de desenvolver contribuições para que a instauração da lei tenha qualidade e eficácia no âmbito escolar.

De forma geral, o manual traz quinze possibilidades de atuação da (o) psicóloga (o), que engloba: fazer avaliação psicológica; participar da construção de políticas públicas, de projetos pedagógicos e estratégias que visam orientar os processos de aprendizagem e que garantam a inclusão de todos (as) estudantes; orientar alunos (as) que apresentem dificuldades de escolarização e também as equipes escolares, para tentar inserir a participação dos (as) familiares nas relações entre aluno e escola; entre outros. No entanto, o manual pouco se refere aos processos que ocorrem nas escolas e que escapam das orientações técnicas, em especial as relações entre os (as) estudantes, visto que uma criança ensina à outra (KUPFER, 2020), fazendo com que a função da escola esteja para além do conhecimento formal de sala de aula, uma vez que age diretamente na constituição do cidadão-sujeito, por ser um espaço que se esculpe o cidadão que aprende a conviver no coletivo, mas também o sujeito, que, segundo Kupfer (2020), é um sujeito psicanalítico, que está envolvido com os atos humanos e com a subjetividade.

Desse modo, o objetivo do trabalho é investigar as possíveis contribuições da Psicanálise para a atuação de profissionais psi na escola, explorando as possibilidades de atuação que o manual pontua e refletindo para além das orientações técnicas.



Ao pensar a criança como sujeito de direitos e o lugar que ela ocupa, a Psicanálise pode ter contribuições que podem ser utilizadas para analisar objetivos do manual. Ademais, é importante ponderar essas relações entre os semelhantes nas intervenções voltadas para o bem-estar desse coletivo que se constrói na escola e em parceria com a escola. Também, pensar a função da escola e a teoria psicanalítica se refere aos processos educativos, estes que estão intrinsecamente ligados com a afetividade (OLIVEIRA & BATISTA, 2020), tanto da criança para com o adulto quanto para outras crianças, pois a escola é onde “a criança deve aprender a se relacionar com o outro em um diálogo permanente, se constituindo a partir das trocas que faz com aqueles que estão em sua volta (PEDROZA apud OLIVEIRA & BATISTA, 2020).

Outro ponto a se destacar é considerar que a prática da Psicologia nas escolas está na ordem da intersubjetividade e da experiência, onde a escola apresenta propostas pedagógicas buscando relações não-hierarquizadas para com os (as) alunos (as) (MARTINS, 2003). Ou seja, uma relação em que professor e aluno possam se comunicar como semelhantes, renunciando a autoridade docente, diferindo do modo de organização escolar habitual, em que o (a) professor (a) é o (a) detentor de todo o conhecimento e o (a) aluno (a) é aquele (a) que nada sabe e precisa aprender, restringindo-se à transmissão de conhecimento (MARTINS, 2003).

A Psicanálise demonstra a relevância do eixo vertical para a constituição subjetiva, o que não implica o exercício violento da autoridade docente e também no eixo horizontal, em especial, na relação entre alunos e no estabelecimento da coletividade. Logo, questiona-se: como trabalhar com o cidadão que não pode exercer de forma plena a sua cidadania e com o sujeito psicanalítico, que ainda está em constituição (OLIVEIRA & BATISTA, 2020)? Na tentativa de responder essa questão, destaca-se que a complexidade do sujeito é inseparável dos processos educacionais, sendo importante vislumbrar o que é íntimo e pessoal do aluno, o que pode auxiliar o (a) educador (a) em consonância com a (o) psicóloga (o) escolar (OLIVEIRA & BATISTA, 2020).

Busca-se, assim, pensar uma prática de Psicologia na escola que não se limite a lidar com o “aluno-problema”, ou com o fracasso escolar, ou em realizar testes psicológicos, mas que seja voltada à garantia do direito à educação pública de qualidade, ética, inclusiva e laica, compreendendo a existência de um sujeito psicanalítico e as relações existentes no ambiente escolar. Não obstante, ao pensar o papel da Psicologia nas escolas, é importante ter uma visão crítica a uma prática que seja unicamente fornecedora de laudos psicológicos, e que esse laudo venha a se tornar um dispositivo de caráter preventivo, ao entender que existem outros fatores além de transtornos psíquicos que levam ao surgimento de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Ao compreender que o laudo psicológico é um instrumento determinante na vida do sujeito, pois direciona os cuidados com o mesmo, mas também pode surtir efeitos em relação à inclusão, é necessário que o diagnóstico seja produzido de forma cuidadosa e com uma análise qualificada. Entretanto, essa circunstância não infere que o uso de



diagnósticos e medicamentos para estudantes na idade escolar são dispensáveis, visto que constitui como parte das políticas de inclusão escolar a apresentação de um laudo, para a criança ter direito a um acompanhamento digno, além de possibilitar outros cuidados que sejam aliados à educação, tendo em vista que a Educação é feita de forma satisfatória ao ser combinada com outros saberes.

Nesse aspecto, se faz necessária a não-associação da formação do cidadão-sujeito restrita ao diagnóstico, além de não patologizar a educação e não limitar as possibilidades da criança pela existência de um diagnóstico, considerando que a criança é um sujeito psicanalítico e também um cidadão, com direito à educação, à saúde, ao lazer. Assim entende-se a patologização da educação como “o processo que envolve o enquadramento, nos mais diversos diagnósticos, do estudante que não aprende ou não se comporta na escola conforme o que é hegemonicamente esperado” (MAIA, 2017), a partir de uma lógica que individualiza os problemas ao invés de contemplar os fatores pedagógicos e sociais que a criança se encontra.

Em uma época em que carecemos lidar com um incessante processo de patologização da educação e, posteriormente, da infância, em que as questões sociais complexas e coletivas são dispostas como problemas individuais e que precisam ser resolvidos principalmente pela via medicamentosa, é imprescindível promover diálogos a respeito da patologização da infância em nível público, ao invés de utilizar a responsabilização individual para justificar as adversidades que podem existir devido ao contexto cultural, político e social que o sujeito está inserido, além de promover cuidados na Educação para que seja mais inclusiva ao encarar crianças com dificuldades de aprendizagem, tendo o apoio de uma equipe multidisciplinar, para que os saberes trabalhem em consonância e sejam parceiros dos processos educacionais, ao apropriar-se das ferramentas conceituais e metodológicas que possuem conhecimento.

Por último, destaca-se a importância da prática da Psicologia e da prática do corpo docente na escola, se questionarem: todas as crianças são iguais? Todas as crianças se desenvolvem da mesma maneira? Todas as crianças possuem as mesmas condições de estudo? Esse método de ensino está sendo satisfatório para essa criança? Como auxiliar a constituição do sujeito e do cidadão no ambiente escolar? São questionamentos que podem ser constantemente revisitados visando a construção das práticas escolares, uma vez que, para a Psicanálise, o objetivo da Educação implica que o sujeito possa acessar um universo simbólico, universo este que é possível adentrar através da linguagem, da mediação da palavra em que sempre estamos submetidos (MAIA, 2017).

Palavras-chave: Psicanálise; Educação; Patologização da Infância

## Referências bibliográficas

BARROS, Juliana Fernanda de; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Psicanálise e Educação no Brasil a partir de 1950: um estudo histórico. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 370-387, ago. 2017. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?s>



cript=sci\_arttext&pid=S1415-71282017000200010&l ng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 jun. 2021. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i2p370-387>.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Manual: Psicólogas (os) e assistentes sociais na rede pública de atenção básica. Orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019. Brasília, 2020.

KUPFER, Maria Cristina. Entrevista da 2ª - "Com escolas fechadas, maior perda é nas relações entre as crianças", diz psicanalista. Folha de São Paulo. 28/09/2020. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/09/com-escolas-fechadas-maior-perda-e-nas-relacoes-entre-as-criancas-diz-psicanalista.shtml>>. Acesso em 9 jun. 2021.

MAIA, Camila Moura Fé. Psicologia escolar e patologização da educação: concepções e possibilidades de atuação. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília. Brasília, p. 84, 2017.

MARTINS, João Batista. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. Psicologia em Estudo. v. 8, n. 2, p. 39-45, dez. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/csF5QYj5QWmBgMpD-F4Kz8dx/?lang=pt>> Acesso em 22 jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000200005>



# Mal-estar docente diante da estratégia do mercado da formação universitária

Isael de Jesus Sena<sup>1</sup> |

Nas duas primeiras décadas do século XXI, temos observado o crescimento do conglomerado de grupos ligados ao mercado educacional sob a forma de financeirização da educação na bolsa de valores. Essas empresas tendem a tratar, majoritariamente, como mercadoria, a educação, pois esta pode ser negociada ou capitalizada. A prevalência da discursividade do privado, em suas várias formas de fetiche – “o privado é bom por natureza” – em vez de defender a educação pública, mascara nossos antigos problemas educacionais e o modo como pensamos a educação para todos.

Desde o final da década de 1990, é possível acompanhar a evolução do discurso do *ethos* empresarial na educação superior. Atualmente, para um conjunto de estabelecimentos de ensino superior privados denominados instituições-empresas, de capital aberto, que negociam seus títulos, a formação acadêmica tornou-se um grande mercado. As “indústrias dos serviços educacionais” dispensam o uso da metáfora para explicar seus fins, pois tendem a conceber a formação sob a ótica utilitarista.

Um recente relatório mostrou como o capital financeiro se insere na educação brasileira. Vale destacar que, no Brasil, existem diferentes modalidades de instituições educacionais privadas. As de longa data, denominadas instituições filantrópicas, geralmente, são vinculadas a entidades religiosas. Além dessas, há empresas limitadas e sociedades anônimas de capital fechado e de capital aberto (FRONT, 2020). É sobre o último modelo de instituição-empresa, que negocia seus títulos de propriedade na bolsa de valores, que lançamos a nossa crítica.

Para alcançarem seus fins, as empresas educacionais utilizam boas estratégias de *marketing*: formações mais reduzidas, isto é, em período abreviado; valores acessíveis, com baixo custo; processos seletivos menos rígidos; customização da formação, por exemplo, “estude onde quiser e como quiser”, com mais acesso às disciplinas no formato *on-line*; além de enunciados atrativos ao ofertar a formação-produto para criar demanda, como “faça uma segunda formação e ganhe um desconto” ou “seja um professor e aumente a sua renda”. Todos esses enunciados mostram um modo de discursividade e de laço social regido pela ética do discurso do capitalista, segundo o qual a mercadoria-formação é feita sob medida, destituída, em muitas situações, de implicação e desejo.

---

1 Psicólogo (UNIFACS), Psicanalista (APOLA). Doutor em Ciências da Educação (Universidade Federal de Minas Gerais e Université Paris 8). Pós-doutorado em Psicanálise e Educação (Université Paris 8). senaisael@gmail.com.





Nesses empreendimentos educativos dissemina-se a ideia de que eles estão imbuídos de um propósito social de “democratização do acesso à ‘universidade’”. Lacan (2008) mostrou que a “absolutização do mercado” reduziu a cultura a um valor comercial. “O saber também vale dinheiro”, ou seja, há “um mercado, um mercado do saber” (p. 37). Resta-nos descobrir quais efeitos isso produz na posição enunciativa do professor.

No contexto apresentado, é muito comum que o trabalho docente seja exercido por profissionais liberais, em alguns casos, pouco identificados com a docência, os quais praticam o magistério no tempo “livre” como *horistas* e queixam-se de serem instrumentalizados por meio de contratos de trabalho frágeis, isto é, isentos das garantias dos direitos trabalhistas. Não é coincidência notarmos o crescimento dos índices de demissão de professores, os quais, gradativamente, são substituídos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) associadas aos modos sofisticados de inteligência artificial. O professor, parafraseando Lacan (1992), é um “cúmplice precário” de uma montagem perversa, instrumento e objeto do Outro mercado universitário (SENA, 2020). De Lacan (1972-73, p. 132), também destacamos o seguinte diagnóstico: “estamos em tempos de *Supermarkets*, então, temos que saber o que somos capazes de produzir, em matéria de ser”.

Examinemos três relatos extraídos de entrevistas realizadas com professores<sup>2</sup> que exerciam a docência em instituições de ensino superior de caráter mercantil (SENA, 2020). Esses enunciados mostram contradições e ambiguidades do modelo institucional adotado, impasses e mal-estar vivenciados pelas professoras, como efeitos da estratégia do mercado sobre a formação universitária.

#### Professores Relatos

Patrícia	Os currículos são afunilados [...] O assunto vem engessado. Já vem tudo pronto. A gente tem que enfiar na cabeça do aluno. O professor não tem o direito de fazer uma aula.
Perséfone	Eu dava essa disciplina muitos anos atrás [...] ela se tornou interativa, aí fiquei frustrada [...] Era a disciplina que eu mais gostava de dar. Eu me programava para receber visitantes [...] Eu tentei argumentar: “mas essa disciplina tem tanta troca de exemplos, de experiência, tem que ser presencial”. E, aí, não teve argumento. A coordenadora disse “eu também concordo, mas não posso fazer nada”. Veio de cima, virou interativa.
Julietta	Eu lecionava a disciplina de ética e fui demitida porque a aula virou virtual [...] Depois que assinei a minha carta de demissão, eu falei: “Meu Deus, o que farei amanhã sem esses alunos?”. Às vezes, dá muito trabalho, a gente fica cansada demais, a falta deles é incrível. Eu fui para casa angustiada.

Elaboração do autor: SENA, 2020.

2 Nomes fictícios.



Esses três relatos mostram como fatores contingenciais, como a lógica do mercado, contribuem para a produção do mal-estar docente. O mercado, sem qualquer restrição, prescindindo da ética, ou guiado por uma “ética da violência” do ideal neoliberal, transforma o ensino e o conhecimento em mercadorias. Assim, a estratégia empresarial na educação, ao transformar disciplinas presenciais em interativas – virtuais –, atende, em princípio, a uma regra da rentabilidade. Observemos que é algo muito promissor que o mercado educacional, em nome de interesses econômicos, possa gozar do privilégio de obter mais lucros com menos despesas, ainda que, em nome das vantagens, não se preocupe com os efeitos deletérios produzidos em nome do gozo dos interesses individuais-privados dos empresários. Como destacou a professora, “os currículos são afunilados” e o “assunto vem engessado”, ou seja, podemos empregar a metáfora da “meccdonaldização” do conhecimento na forma de informação. Ainda sobre esse mesmo relato, o enunciado que se refere à aprendizagem como processo de “enfiar (informação) na cabeça do aluno” parece reduzir a formação universitária, exclusivamente, a uma relação de *input* e *output* de informação. Nesse sentido, o professor perde a sua autonomia, ao passo que, sem o “direito de fazer uma aula”, o modelo adotado pela instituição exclui ambas as dimensões do desejo: do professor e do estudante. Depreende-se dessa formação que o modelo adotado pela lógica empresarial contribui para empobrecer a experiência da passagem pela vida universitária e a construção de um trabalho formativo por meio do qual alunos e professores estariam implicados sob o modo de transferência.

Retomando o segundo relato, o uso do significante *argumentar*, empregado no sentido de reivindicar pela professora Persefone, mostra um conjunto de atividades produzidas por ela para tornar rica a experiência da disciplina presencial. Ainda que a coordenadora estivesse sensível e concordasse em não alterar a forma de ensino da disciplina presencial; ambas, professora e coordenadora, não foram capazes de produzir mudança sobre a decisão da direção da faculdade que, arbitrariamente, mas seguindo as leis mercantis, altera para a modalidade *online* uma disciplina com programa já definido anteriormente. Lacan (1992a), em seu texto “Kant com Sade”, mostra, de forma magistral, a reivindicação de Sade da possibilidade de uma liberdade total para o indivíduo desejante. Equivaleria dizer que Sade seria a metáfora do Mercado, o qual pode ser resumido da seguinte forma: “Tenho o direito de gozar do teu corpo, pode dizer-me qualquer um, e exercerei esse direito, sem que nenhum limite me detenha no capricho das extorsões que me dê gosto de saciar nele” (LACAN, 1992, p. 780).

Um outro modo de leitura acerca da problemática do *ethos* empresarial na educação é conceber a instância do Mercado, com a sua “mão invisível”, como uma espécie de tirano. Como define Lebrun (1997), o tirano é uma figura abusiva do mestre que suprime o outro, que não considera a existência do outro. A consistência do tirano se revela pelo direito de impor sua lei aos outros, desconsiderando, desse modo, a alteridade. Assim, a tirania pode ser lida como um abuso do poder paterno. “A tirania é a figura social do pai abusivo que aproveita-se de sua posição de exceção, de seu lugar de autoridade que lhe é reconhecido, de seu



lugar de enunciador para realizar as coisas como ele entende” (LEBRUN, 1997, p. 101, tradução nossa).

Seguindo o raciocínio da lógica empresarial aplicada à educação, vale a máxima “contra fatos não há argumentos”. A contingência do mercado prescinde da autoridade enunciativa do professor, o qual, destituído e apagado pela arbitrariedade empresarial, acaba sendo demitido, como relatou a professora Julieta, que voltara angustiada para casa depois de ter assinado “a carta de demissão” e ter a sua disciplina de ética transformada em conteúdos interativos. Nessa direção, Lacan (1992b) estava convicto de que o discurso do capitalista em seus múltiplos semblantes rejeita a castração e as coisas do amor. Podemos acrescentar o amor ao saber. Assim, a lógica do mercado, aplicada ao trabalho docente, produz efeitos perversos. A objetificação do professor e o ensino reduzido à sua utilidade instrumental deixam alunos e professores desabilitados de desejo.

## Referências bibliográficas

FRONT, Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. A educação brasileira na bolsa de valores: as oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional. São Paulo, 2020.

LEBRUN, Jean Pierre. Un monde sans limite: Essai pour une clinique psychanalytique du social. Paris: Érès, 1997.

LACAN, Jacques. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992a

LACAN, Jacques. (1969-1970b). O seminário, livro 17: o avesso da psicanálise. Tradução de Ary Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992

LACAN, Jacques (1968-1969). O seminário, livro 16: de um Outro ao Outro. Rio de Janeiro: Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LACAN, Jacques (1972-1973). O Seminário, livro 20: Mais, ainda. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

SENA, Israel de Jesus. A controversa democratização do acesso ao ensino superior privado: o que dizem os professores na berlinda. Estilos da Clínica, v. 25, n. 3, p. 423-438, 2020.



## A criança-escolar: liberdade entre iguais

Janaína Klinko |

Tendo em vista os frequentes e sucessivos ataques sofridos pela escola nos últimos tempos, consideramos profícua a oportunidade para refletir sobre o sentido público da educação e a figura da criança-escolar nesse contexto. Para tanto, o tema por nós abordado surge a partir de uma articulação entre a provocação proposta pelo colóquio e alguns desdobramentos da pesquisa de mestrado recém-concluída “Desescolarização e abandono do mundo: um estudo sobre argumentos antiescola e seus pressupostos” (KLINKO, 2021). No referido trabalho, nos dedicamos a estudar a motivação de famílias desescolarizadoras, que dentre outras justificativas, retiram seus filhos da escola, porque acreditam que em casa eles podem viver uma *livre* aprendizagem – pois não estariam submetidos às definições impostas pela lógica escolar (como disciplinas, currículo e atividades planejadas, etc.). Logo, a partir do argumento acima citado, escolhemos apresentar alguns pontos sobre a ideia de liberdade. Nosso intuito consiste em propor uma compreensão distinta da liberdade individual defendida pelos *unschoolers* (também presente em tantos outros discursos educacionais), e que aparece indicada na figura da criança que estuda em casa o que quiser na hora que bem entende. De modo alternativo, convidamos o interlocutor a pensar sobre a liberdade no contexto da escola como uma experiência entre iguais, na figura da criança-escolar que deixa a sua casa por um período de tempo e experimenta um universo para além do familiar.

Para tanto, gostaríamos de recuperar, inicialmente, a compreensão da escola moderna como herdeira da dimensão grega da *skholé*. De acordo com Jacques Rancière, na experiência da polis grega, havia uma separação entre dois usos distintos do tempo: de um lado o tempo dedicado ao trabalho e à produção e, do outro, a *skholé*, o tempo livre - um tempo liberado da ordem produtiva e das obrigações referentes à manutenção da vida. Ou seja, a *skholé* representaria a instauração de um tempo outro para aqueles que tinham a possibilidade de se desligarem da luta pela sobrevivência; um tempo liberado das obrigações cotidianas e que poderia então ser dedicado aos estudos e à formação intelectual.

Contudo, essa forma de separação de tempos, herdada pela escola moderna, torna-se realizável apenas sob a condição de uma suspensão temporária das pré-definições exigidas na vida produtiva, isto é, tanto no trabalho quanto na família. Masschelein e Simons (2014, p. 3637), afirmam que:

A escola, como uma questão de suspensão, implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção de expectativas e necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola. Nesse sentido, o espaço escolar é aberto e não fixo.



Nesse sentido, podemos dizer que, quando a criança adentra o espaço escolar, ela desfruta de uma espécie de anonimato, pois tem a chance de, momentaneamente, esquecer o peso de sua origem, das expectativas parentais e dos papéis já conhecidos e desempenhados, para se tornar um *estudante* entre outros - condição existencial que extrapola a mera condição administrativa de aluno, como bem precisa Jorge Larrosa (2019).

Destacamos, então, que a experiência desse anonimato representa a suspensão de nomes, denominações ou adjetivações à criança atribuídos - *menino de abrigo, filho de empresário, Matarazzo ou Silva* - para que ganhem lugar apenas João, Maria, Enzo e Valentina, com suas invenções inesperadas e experimentações inéditas. E aqui sublinhamos que o *apenas* se refere a uma restrição de possibilidades, e sim a uma suspensão de definições pré-determinantes. Carrega-se menos peso, por conseguinte, pode-se chegar além. Ou seja, falamos de um anonimato que, vejam só, permite justamente que a criança tenha a liberdade de falar em nome próprio; pois é a experiência desse anonimato que convida à experimentação, à brincadeira ou ao estudo despretenso, inaugurando novos olhares e possibilidades antes não imaginadas.

Ainda de acordo com Masschelein e Simons (2014, p. 10, *itálico nosso*),

A escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar.

Podemos afirmar ainda, inspirados pelo pensamento arendtiano, que a criança escolar tem a possibilidade de suspender suas preocupações vitais, para então experimentar a liberdade no contato com os fragmentos do mundo. Isto porque, embora a liberdade escolar de que falamos não corresponda exatamente à *liberdade política* dos sujeitos adultos emancipados, podemos considerar que existe uma relação importante a ser observada, uma vez que compreendemos a escola como instituição intermediária entre a família e o mundo. Nas palavras de Arendt:

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo (Arendt, 2007, p. 238).

Por isso, a proposta de pensarmos a escola como um espaço de liberdade para a criança escolar, reconhece que neste contexto ela inicia o seu contato formal com o mundo comum e compartilhado. Além disso, compreende também que as experiências que tomam forma do lado de dentro de seus muros são imprevistas e não impostas, como querem crer os negacionistas persecutórios (até porque, se a escola doutrinasse, ela necessariamente deixaria de ser escola). O seu maior perigo mora no absoluto contrário da doutrinação. Ali o inesperado tem lugar - e o que temem os tolos parece ser precisamente a liberdade e a confiança no sujeito do imprevisível. Uma vez que as escolas parecem cada vez mais capturadas



pelas exigências e necessidades de cada família, operando como uma extensão do território domiciliar – principalmente quando consideramos o funcionamento da rede privada de ensino –, nosso objetivo consiste em provocar o reconhecimento de que a escola complica, bagunça e atrapalha. E, justamente por incluir a dimensão do imprevisível frente às definições parentais e sócio determinantes, a escola pode ser libertadora.

## Referências Bibliográficas

ARENDDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

KLINKO, Janaina. *Desescolarização e abandono do mundo: um estudo sobre argumentos antiescola e seus pressupostos*. 2021. Dissertação (Mestrado em Cultura, Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/D.48.2021.tde-19102021-104539. Acesso em: 2022-01-16.

LARROSA, Jorge. *P de professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. *École, production, égalité*. In: RENOUEUX, Xavier. *L'école de la démocratie*. Paris: Edilig, Fondation Diderot, 1988.



# Estranhamento e mal-estar na relação com crianças andinas: algumas pistas e impasses na escolarização de crianças migrantes

Joana Sampaio Primo<sup>1</sup> |

Nossa apresentação faz parte de nossa pesquisa de doutorado, ainda em curso, na qual buscamos, em linhas gerais, acompanhar e intervir nas dificuldades surgidas na escolarização de crianças de origem andina na cidade de São Paulo. Indicamos, que nossa pesquisa é fruto de um projeto de extensão<sup>2</sup> que acompanha crianças andinas em algumas escolas municipais da cidade de São Paulo que tinham dificuldades na fala: algumas não sabiam falar nenhuma língua com aproximadamente 5 anos, outras apresentavam outros modos de silenciamento. Ao acompanhar isto que aparecia como um sintoma entre as crianças de origem andina, começamos a nos indagar sobre os estranhamentos e mal-estares que estas crianças causavam nas escolas, estes que, sem dúvida, ligam-se às particularidades do tecido social brasileiro e, mais especificamente, paulistano. Desse modo, partindo do **silêncio como um enigma que interroga o campo escolar**, passamos a nos perguntar sobre as **particularidades de ser uma criança andina na cidade de São Paulo**, particularidade atravessada por muitas camadas, dentre elas os estranhamentos causados pelo infantil e pelos traços andinos.

Ao longo de nossa pesquisa, fomos percebendo que o fenótipo andino é responsável, entre outras coisas, por produzir uma série de silenciamentos, ligados aos racismos que aqui se (re)produzem, racismos que desvalorizam determinadas características, enquanto supervalorizam outras. Clara Lemme Ribeiro, assim como outros autores, circunscreve o encontro entre os brasileiros e os andinos a partir da xenofobia e do racismo da sociedade brasileira: “[...] que consideram os *bolivianos como indígenas, atrasados, burros, sem higiene*” (2018, p.149, itálico nosso). Xenofobia e racismo que, silenciosamente, desqualifica alguns de saída, isto é, os enreda numa malha de poder-saber que perpetua o *desamparo discursivo*, numa história que não cessa de se inscrever como a narrativa dos “vencedores” que invisibiliza os “vencidos”.

Remetendo-nos às reflexões propostas por Rosa (2002), indagamo-nos, conjuntamente com a autora, como fica a transmissão simbólica, preparada pelo narcisismo primário, em famílias que ocupam majoritariamente um lugar de desvalor em nossa sociedade, como no caso das famílias imigrantes com as quais

---

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica, da Universidade de São Paulo, sob orientação da professora titular Miriam Debieux Rosa. Bolsista FAPESP, nº do processo: 2019/12316-9.

2 Grupo Veredas: Psicanálise e Migração, coordenado pela professora Miriam Debieux Rosa.



trabalhamos? Quais seriam os atravessamentos desta constituição social menos valorizada e a trama escolar? Quais mal-estares estavam presentes nos impasses da escolarização das crianças de origem andina? É em busca de sustentarmos essas e outras questões que propomos nossa apresentação.

Na modernidade, as crianças passaram a representar a promessa de futuro, atrelada aos modos como as instituições se ocupam de seu desenvolvimento, pois o fracasso ou o sucesso de seu futuro é medido pelo êxito dessas instituições, medição que nos remete às avaliações e às distintas posições diante da norma. É no interior desse tipo de socialização, que encontramos as famílias e as crianças andinas impossibilitadas de cumprir, justamente, o ideal que se coloca a todos. Os desvios do ideal, ou daquilo que é tido como normal, inscrevem-se de maneira peculiar nas malhas sociais, assim os desvios que a população andina encontra como destino na cidade de São Paulo, são distintos daqueles da população afrodescendente e da população de origem branca.

Localizamos, seguindo os passos de Volnovich (1993), as dificuldades na relação adultos-crianças quando estas últimas, por motivos diversos, deixam de cumprir com o ideal que era esperado delas. Se as crianças representam, em nossa sociedade, uma promessa de futuro, aquelas que são classificadas como desviantes, corresponderão a uma “ferida narcísica” para os pais e para os adultos que delas se ocupam, uma vez que deixarão de cumprir o ideal social.

Cair, então, da figura “angelical” para a figura do “pequeno selvagem”, pode significar prender a criança na imagem daquele com quem não conseguimos nos comunicar. Imagem que nos remete, diretamente, às queixas relacionadas à ausência da linguagem das crianças filhas de pais andinos. Crianças que são percebidas no lugar do estranho-selvagem e que são, de algum modo, privadas da possibilidade de corresponderem a outros ideais.

Indo além, identificamos que o sintoma que se manifesta na criança é, também, representante do que existe de sintomático na estrutura familiar (LACAN, 2003). Sabemos que as famílias andinas em São Paulo, são grupos atravessados por desqualificações associadas ao trabalho, ao pertencimento a outro país e às desqualificações que o fenótipo indígena guarda em nossa sociedade. Situação que nos remete ao que Rosa (2016) denominou de *desamparo discursivo*, a saber, a somatória entre o desamparo social do sujeito e a desqualificação de seu discurso, incidindo de modo a culpabilizar alguns por sua condição social plurideterminada.

Indagamo-nos, então, como é possível que na mesma sociedade que cria a norma, haja a privação de que alguns se constituam a partir dela? Ou então, a norma seria, justamente, a criação dos ideais e de seus desviantes? Tomando, novamente, o caso das crianças andinas que não aprendem a falar, podemos pensar que, de algum modo, na relação delas com seus professores, elas não ocupam o lugar de ideal, a posição de *His Majesty the Baby* (FREUD, 2010)? Ou seria uma desvalorização do lugar parental, em relação aos andinos, que aqui são, sobretudo, mão de obra? Ou, ainda, a maneira periférica como os corpos são





integrados ao sistema produtivo capitalista, isto é, a criação precária de “corpos completamente dóceis”, uma vez que aptos a uma grande disciplina de trabalho e de obediência (FOUCAULT, 2014)?

Conformação de corpos “dóceis”, aptos e produtivos, conformação que, de maneira grosseira, remete-nos às condições de trabalho dessas famílias em São Paulo e ao silêncio das crianças, que as tornam visíveis por serem em demasia silenciosas. Seria uma situação na qual o *poder disciplinar* agiria de maneira tão intensa a ponto de produzir uma obediência muda? Seria uma situação na qual os marcadores disciplinares discriminariam apenas o fenótipo? Seria uma situação na qual esse fenótipo saltaria aos olhos já apreendido pela forma como o racismo se produz no Estado brasileiro?

Famílias e crianças ligadas pelo sintoma do silenciamento, ligadas pelo *desamparo discursivo* no qual se encontram. Este que se apresenta de maneira literal nas crianças, um sintoma que, a nosso ver, “[...] se define, nesse contexto, como representante da verdade” (LACAN, 2003, p. 369), isto é, como representante de uma verdade que se opõe a um determinado saber que os homogeneizam no lugar do desvalor. Assim, não aprender nenhuma língua e se tornar uma questão para as instituições de ensino, não deixa de ser uma forma de colocar resistência a isso que se opera como um saber sobre as crianças e as famílias andinas, sendo, portanto, um sintoma que insiste em inscrever sua verdade.

## Referências Bibliográficas

FOUCAULT, Michel. Os Anormais: curso dado no Collège de France (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FREUD, Sigmund. Introdução ao narcisismo. Tradução de Paulo César de Souza. In: FREUD, Sigmund, Obras completas, v.12. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p.13-50. [1914]. LACAN, Jacques. Nota sobre a criança. Tradução de Vera Ribeiro. In: LACAN, Jacques. Outros escritos. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p.369-370.

RIBEIRO, Clara Lemme. Gênero e mobilidade do trabalho: bolivianas trabalhadoras na indústria de confecção de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.8.2019.tde-14052019-141554. Acesso em: 2021-04-20.

ROSA, Miriam Debieux. Adolescência: da cena familiar à cena social. Psicol. USP, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 227-241, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010365642002000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642002000200013&lng=en&nrm=iso)>. Access on: 12 oct. 2020.

ROSA, Miriam Debieux. A Clínica Psicanalítica em Face da Dimensão Sociopolítica do Sofrimento. São Paulo: Escuta, 2016.

VOLNOVICH, Jorge. A psicose na criança. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.



# A Educação derruba governos: movimentos de resistência nas ocupações de 2015 e 2016

João Ulisses Viturino<sup>1</sup>  
Marília Etienne Arreguy<sup>2</sup>

## Resumo

O presente trabalho origina-se de pesquisa feita junto ao Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal Fluminense nos anos de 2020 a 2021, tendo como objetivo geral compor as discussões sobre o conceito de resistência na obra foucaultiana, no que se refere as produções dos anos de 1970, que compõem a divisão “genealógica”. Foucault (2019) ao enfatizar que “lá onde há relações de poder, há resistências”, apresenta a dinamicidade das relações de poder que perpassam os indivíduos. Desse modo, a resistência aparece como contraponto de poder e subverte as relações no interior do corpus social. Para a realização dessa pesquisa foram selecionados os movimentos secundaristas dos anos de 2015 e de 2016, que compuseram o corpo teórico de análise, a partir das reivindicações e dos movimentos de ocupações protagonizados pelos estudantes. O trabalho teve enfoque qualitativo e englobou pesquisa bibliográfica, tendo como fontes de pesquisa análise documental e a busca por fontes jornalísticas consolidadas na *world wide web*, de modo a compreender certa discursividade advinda daquele momento circunscrito na história. Pretendeu-se verificar os efeitos dos movimentos estudantis, o sentido político de “afirmação de si mesmos”, nas produções de novos caminhos em torno dos processos de subjetivação e do protagonismo estudantil, social e político, sobretudo, organizado pelos jovens de baixa renda.

Palavras-chave: Movimento Estudantil; Resistência; Foucault; Ocupações 2015-2016.

\*\*\*

As organizações e movimentos estudantis tiveram seus papéis nas constituições de novas políticas públicas para a educação, bem como pelo caráter político – social de lutas presenciadas e performadas pelos sujeitos civis ao longo da história. Tais organizações corroboram com o pensamento e conceito foucaultiano de resistência, sobretudo, ao constituírem novos processos de subjetivação e de ação política para com os sujeitos ali presentes, ao desafiarem as relações de poder pré-estabelecidas no campo educacional. Para Foucault, a escola funciona

1 Bolsista de Iniciação Científica – CNPq, Faculdade de Educação, UFF. Email: joaoulisses@id.uff.br

2 Professora Associada – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF. Email: mariliaetienne@id.uff.br



como uma instituição de sequestro. Nela os sujeitos estão inseridos a partir de sua multiplicidade, para dar constituição nas composições de forças 'produtivas' para o corpo social. Neste sentido, a instituição opera em separar, normalizar, quantificar os indivíduos em séries de apoio as redes de poder; até que esse indivíduo se constitua como 'sujeito' de saber - poder. A esse processo opõem-se as resistências. Assim, os movimentos sociais de 2013 e os movimentos estudantis foram percebidos como o 'ponto outro' das relações de poder social hegemônico. Indaga-se sobre como ocorreu a formação dos movimentos e ocupações estudantis ao longo do ano de 2015 e de 2016. Foi possível observar as transformações procedentes das organizações da luta de agentes da escola por melhoria da infraestrutura escolar, assim como algumas das formas de resistência presentes dentro das relações de saber-poder exercidas entre e pelos estudantes e a sociedade civil nesse período de 2015-2016.

Acompanhamos nos anos de 2015 e 2016 no Brasil, uma série de organizações e movimentos sociais que se insurgiram contra as relações de trabalho, poder e de força do Estado. Esses movimentos visavam a construção e consolidação de formas de resistência em relação ao sucateamento educação pública, sobretudo com o processo de gentrificação das mesmas para locais periféricos, bem como com a diminuição da oferta de unidades, caracterizando claramente na perda de qualidade de ensino e de vida dos estudantes.

A organização de manifestações e protestos, mas sobretudo, as ações das ocupações foram importantes para a construção de novas relações sociais e educacionais, no que se refere aos estudantes, aos professores, à diretoria e a toda a comunidade ao redor da escola. Vale ressaltar que essas organizações construíram novos processos de sociabilidade, em especial em relação à figura pública da escola, revendo, questionando, enfrentando e transformando suas 'antigas' relações.

O movimento dos estudantes, mobilizou toda a população em luta não só da defesa de uma educação de qualidade, mas também contra os abusos das relações de poder dos governos. De acordo com Januário, Campos, Medeiros e Ribeiro (2016), o caráter organizacional desses movimentos pôde ser comparado aos movimentos de Junho de 2013, quando se instaurou certa horizontalidade política, em que os jovens buscavam, nas ruas, mostrar suas vozes e potências.

As Jornadas de Junho de 2013 representaram o primeiro movimento que chamou a atenção das mídias pelo seu caráter suficientemente organizado e pela sua representação política. De fato, não se esperava que houvesse tamanha organização. Tanto para os autores, quanto para a mídia geral esse movimento foi o principal articulador das organizações secundaristas nos anos de 2015 e 2016. O sentimento de luta e de representação que partiu das Jornadas de Junho de 2013, é uma das principais semelhanças para com a organização secundarista e as ocupações escolares. Sendo assim, a cobertura da mídia sobre as ocupações em 2013 também fora de grande importância para a construção de novas expressões identitárias, e de espaço social e público. Esse protagonismo aqui suscitado pelos protestos vai ao encontro da noção de 'atitude crítica' definida por Foucault



enquanto relação de resistência inerente às relações de poder, uma vez que os sujeitos se rebelam contra a falácia do poder, contra a hipocrisia dos mecanismos disciplinares. Sendo assim, a crítica é o contraponto de poder, dentro das relações sociais.

Não obstante, a relação de crítica tal como pontua Foucault nos permite observar as organizações dos movimentos sociais como práticas de multiplicação. A partir do sentido de luta, os sujeitos se opõem às redes de poder que vão de encontro com os processos de individualização presente nos mecanismos de governamentalização. Isso gera tensão intersubjetiva e social que, em escalada, podem desencadear movimentos de insurgência, rebelião, e eventualmente, revolução, no plano político coletivo.

Considerando o exercício dos movimentos a partir da noção de atitude crítica, compreende-se que a sua característica primeira é do embate com as 'políticas de verdade' (FOUCAULT, 2004); por políticas de verdade Foucault aponta para os mecanismos e para as relações de força, de dominação e de poder que asseguram aos sujeitos suas normalizações e seu disciplinamento. Ao passo que, a atitude crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade, questionando seus efeitos de poder e a determinação do poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da "inservidão voluntária", aquela da indocilidade refletida (FOUCAULT, 2004, p. 5).

Para Gohn (2011, p. 335), os movimentos sociais são entendidos como "ações coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam de simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas". Dessa maneira, é possível compreender as jornadas de junho e as ações secundaristas como movimentos sociais que corporificam diversos outros movimentos, tendo como força motriz as produções de resistências e de crítica às diversas relações de poder no campo político e educacional.

Nas coberturas midiáticas sobre os movimentos aqui apontados, percebe-se essa correlação entre o pertencimento e a identificação dos sujeitos a um 'corpo político'. Os movimentos que sucederam as jornadas de Junho ficaram conhecidos como "primavera secundarista". Essas mobilizações foram organizadas em dois momentos, o primeiro no ano de 2015 na cidade de São Paulo, e o segundo no ano de 2016, quando foram ocupadas mais de mil escolas pelo país. Novamente, a sociedade não estava esperando pela reorganização dos estudantes, tampouco pela sua adesão no ano seguinte (2016).

Num sentido hegemônico, as subjetividades que estão sendo produzidas pelo espaço escolar acabam por concretizar, no próprio corpo, as tecnologias de normalização ligadas à disciplina. A "norma escolar" pode ser entendida como um dispositivo de poder ligado à utilidade assim como à vigilância. Dessa forma, a disciplina exige do indivíduo uma atenção sobre seu corpo, de modo a



acompanhar os processos e normas introduzidas pelo espaço educativo e expandidas pelas relações a serem desempenhadas em sociedade. Foucault (1995) apresenta como lutas transversais aquelas cujo objetivo é o de oferecer novas possibilidades de transformação aos sujeitos diante das tecnologias de poder e de suas estratégias.

Os estudantes durante os meses de novembro a outubro de 2015 se concentraram em ir às ruas reivindicar seus direitos enquanto cidadãos, além de reconstituir suas subjetividades ao exercerem tais movimentos e organizações. A partir de suas organizações, o Estado e a Secretária de Educação decidiram interromper a reorganização escolar naquele ano, lançando um novo cronograma de consulta e de participação da comunidade escolar.

Os movimentos de resistência enquanto ponto outro das relações de poder permitem que os sujeitos exerçam novas constituições éticas e sociais, a partir das condições de enfrentamento exercidas pelos sujeitos. Nesse sentido, os movimentos de resistência protagonizados pelos estudantes secundaristas em 2015 e 2016 fazem parte e formam, desde a mecânica das instituições educacionais, as relações micropolíticas de poder. Essas insurreições contra o sucateamento e a precarização do ensino público levaram os estudantes a se organizarem entre si, a fim de defender e de modificar as relações de formação educacional e social, compartilhadas por eles, porém que se mostravam abusivas e, portanto, não eram mais capazes de alijá-los da produção de sua própria subjetividade.

Nesse sentido, os movimentos e as ocupações estudantis protagonizadas nos anos de 2015 e de 2016 corroboram para a questão da “defesa da escola”, ao não permitir tais formas de expropriação subjetiva e social. Essa posição assumida pelos estudantes e seus responsáveis, em alguma medida caracteriza a instituição escolar como um dispositivo político, econômico e social, que estava correndo perigo do ponto de vista institucional, ao desapropriar os sentidos defendidos pelos estudantes.

## Referências Bibliográficas

ANTUNES, André. Cinco anos das jornadas de junho: um legado em disputa. EPSJV/FIOCRUZ, 15 de Junho de 2018. Disponível em: Cinco anos das Jornadas de Junho: um legado em disputa | Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (fiocruz.br) Acesso em: 29 de jun. de 2021.

BLUME, Bruno André. Ocupações de escolas: entenda. POLITIZE, 3 de novembro de 2016. Disponível em: Ocupações de escolas: entenda - Politize! Acesso em: 05/07/2021.

CAMPOS, Antonia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. Escolas de luta. - São Paulo : Veneta, 2016. (Coleção Baderna).



CATINI, Carolina de Roig; MELLO, Gustavo Moura de Cavalcanti. ESCOLAS DE LUTA, EDUCAÇÃO POLÍTICA\* \* \*Artigo resultante de um Projeto de Pesquisa Exploratória interdisciplinar, desenvolvida no âmbito da Rede Escola Pública e Universidade. Educação & Sociedade [online], v. 37, n. 137, pp. 1177-1202, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016163403>. Acesso em: 2 de julho de 2021 ISSN 1678-4626.

FANCHIN, Patrícia. As ocupações das escolas, o protagonismo das juventudes e a potência dos pobres. Missões: a missão no plural, 30 de Maio de 2016. Disponível em: As ocupações das escolas, o protagonismo das juventudes e a potência dos pobres | Revista Missões ([revistamissoes.org.br](http://revistamissoes.org.br)). Acesso em: 05/07/2021.

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes et al. . Rio de Janeiro : NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In.: DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, Paul. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Uma entrevista com Michel Foucault. Verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol., n. 5, 2004.

GOHN, Maria da G. . Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação, v. 16, nº 47, p. 333-361, 2011.



# O professor como sujeito e o sonho de uma escola para todos e todas

Jonas Tabacof Waks<sup>1</sup> |

Este trabalho parte do relato de uma experiência e busca analisá-la à luz dos conceitos do campo dos estudos psicanalíticos em educação. Trata-se da experiência de um professor de ensino médio da rede pública, recém-formado, que está há alguns anos na rede, começando sua carreira docente. Esse professor sofre com as precariedades de infraestrutura da escola e das condições de trabalho, mas a experiência na sala de aula com os estudantes é tão significativa e gratificante que ele continua motivado.

Entre erros e acertos, está fazendo um trabalho que considera bacana e que tem obtido reconhecimento de estudantes e colegas. A partir da sua experiência e do seu próprio referencial teórico, e em diálogo com os demais professores de sua área e com as normativas oficiais, ele vem construindo programas e sequências didáticas significativas.

No ano em que se passa essa história, esse professor muda de escola, em busca da possibilidade de trabalhar com turmas de EJA. Mas ao chegar na nova unidade, é surpreendido pelo autoritarismo da diretora. Na escola anterior, ele era membro do conselho escolar e da APM, havia ajudado a fundar o grêmio. Na escola nova, percebe rapidamente que a diretora aparelhou essas instancias de participação, ocupando-as com seus aliados. A partir daquele ano, ela acumularia ainda mais poder, porque um decreto do governador fazia com que ela fosse a responsável pela escolha do coordenador pedagógico, o que antes era uma atribuição do conselho escolar.

Foi no começo do ano letivo que veio a notícia - e ela caiu como uma bomba. No primeiro dia de planejamento na escola, no retorno das férias, ainda sem estudantes, a diretora anunciou que a rede estadual estava "de recuperação" e que todas as escolas começariam a usar apostilas para reverter os maus resultados. Além disso, a política de bônus salarial seria regulamentada, de modo articulado com as apostilas e as avaliações standardizadas, para "incentivar" o uso do material.

Assim, o trabalho de planejamento do professor, que havia passado parte de suas férias dedicado a construí-lo, estava descartado. E com ele também se descartavam sua trajetória, sua formação, seu estilo, sua experiência, enfim, sua palavra. As apostilas descreviam detalhadamente os conteúdos, as atividades e

---

1 Jonas Tabacof Waks é bacharel e licenciado em filosofia (USP), mestre em educação (UBA/Argentina) e doutorando em filosofia da educação (USP e Paris 8/França, em cotutela de tese, com bolsa CAPES).



as avaliações a serem implementadas, e até mesmo o modo como deveriam ser realizadas. A avaliação externa anual seria sobre os conteúdos da e o cálculo da bonificação salarial dependeria dos resultados nessa prova.

Ou seja: apostilas, provas externas, bonificação por resultados, controle do trabalho docente, esvaziamento dos espaços democráticos... enfim, se tratava, como se sabe, da realidade não apenas desse professor, mas de um número enorme – talvez até da maioria – dos educadores e educadoras do país.

No caso, esse professor era eu. Mas poderia ser qualquer profissional das redes públicas e privadas que adotam sistemas apostilados. Naquele contexto, depois de alguns meses, adoecido e cansado, pedi exoneração do meu cargo. Desde então, venho tentando compreender essa experiência, porque ela me parece central para pensar o mal-estar educativo contemporâneo. E creio que o campo dos estudos psicanalíticos na educação tem muito a dizer sobre isso.

Em primeiro lugar, ele evidencia que o programa que eu vivi – e os sistemas apostilados em geral – estão ancorados numa *ilusão*: a ilusão de que a educação é um sistema fechado, que funciona na lógica das causas e efeitos (LAJONQUIÈRE, 1999). Os materiais são produzidos por especialistas, cujos saberes supostamente neutros e objetivos buscam eliminar o aspecto subjetivo ou qualitativo, para assim reduzir as “variáveis de erro” e “garantir” que os resultados sejam alcançados. Nas palavras de Thais Garrafa (2021)<sup>2</sup>, é um esforço para apagar as “manchas” do sujeito (informação verbal), procedimento típico da racionalidade neoliberal e das metodologias científicas modernas em geral.

Para a psicanálise, essa concepção está baseada num “desejo de não desejar”, ou seja, ela desconsidera as dimensões do desejo e do inconsciente, que são as variáveis que desbaratam todo cálculo de efeitos nas questões humanas. Nessa perspectiva, a educação não será jamais uma ciência, na medida em que ela ocorre no interior do campo da palavra e da linguagem, e como tal é sempre singular e marcada pelo “encontro desencontrado” entre adultos e crianças.

Ainda para a psicanálise, a educação é o processo de produção de um lugar de enunciação para o sujeito, em uma história já em curso. A marca da singularidade está justamente na diferença, no “resto”, naquilo que extrapola a ilusão do sistema fechado. No contexto do programa que vivi e relatei, orientado pelo esforço de apagar as marcas de enunciação dos sujeitos (docentes ou estudantes), fica ainda mais difícil a conquista de um lugar de palavra para a criança. Se trata também da demissão do adulto da posição de educador, que para cada decisão precisará sempre consultar um especialista. Me parece que reside justamente aí, na *posição de saber* do educador, uma das chaves de compreensão do denominado mal-estar docente.

Programas como esse retiram o estofado da palavra docente e contribuem, assim, para a preservação do *apartheid* educacional brasileiro, na medida em que o império da ilusão psicopedagógica é inversamente proporcional à força

---

2 Informação fornecida por Garrafa durante o XIV Colóquio do LEPSI. São Paulo, 2021.





do sonho de uma escola para todos e todas (LAJONQUIÈRE, 2019). O pesadelo racista assombra nossa experiência escolar e jamais vingou de fato entre nós a ideia revolucionária de que toda criança, pelo simples fato de partilhar com o adulto o campo da linguagem, pode apre(e)nder os saberes acumulados pela humanidade. Isso dificultou às populações negras e indígenas se lançarem em nome próprio à palavra. Nesse sentido, mais do que falta de métodos supostamente adequados, como os que propõe o programa que relatei, o problema da educação brasileira é de *justiça*.

Aqueles que sonham com uma escola pública para todos, entendem a necessidade de possibilitar a todas as crianças, sem distinção alguma, o acesso aos valores e saberes que constituem o legado cultural da humanidade. Para isso, é fundamental reconhecer à palavra adulta na escola toda sua dignidade, o que vai na contramão de programas como o que vivi e tenho tentado analisar.

A “bailarina” da qual fala o professor Rinaldo Voltolini (2021)<sup>3</sup>, inspirado na bela música de Chico Buarque (informação verbal), me remeteu ao “facilitador da aprendizagem”, essa peça intercambiável de uma engrenagem, esse trabalhador alienado que opera uma linha de montagem cujo planejamento e cujos resultados lhes são alheios. Esse professor, assim como a bailarina, não age, não fala, não tem nome próprio. O que a suposta educação baseada em evidências faz é tentar excluir o sujeito, apagar suas marcas; na prática, ela o desautoriza.

A nossa luta é, portanto, em defesa do professor sujeito, daquele que fala em nome próprio, inserido em uma tradição. É o professor trabalhador intelectual, o professor artesão cuja marca da mão fica no vaso que ele constrói, para mencionar a bela imagem de Walter Benjamin (1996).

Como afirma Ana Cristina Dunker (2021)<sup>4</sup>, é o professor autor, aquele que constrói seu próprio planejamento, não como desejo individual, mas como parte de um coletivo, escutando pares, coordenação, crianças e parâmetros oficiais – mas cujas escolhas são singulares (informação verbal).

Se trata, enfim, de restituir a dignidade da palavra docente, num processo que parece depender hoje de uma verdadeira *tomada da palavra* (WAKS et al, 2021).

## Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Em: *Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas*, v. 1, pp. 197-221. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1999.

---

3 Informação fornecida por Voltolini durante o XIV Colóquio do LEPSI. São Paulo, 2021.

4 Informação fornecida por Dunker durante o XIV Colóquio do LEPSI. São Paulo, 2021.



LAJONQUIÈRE, Leandro de. Quando o sonho cessa e a ilusão psicopedagógica nos invade, a escola entra em crise. Notas comparativas Argentina, Brasil, França. Em: Educação Temática Digital, v. 21, n. 2, pp. 297-315. Campinas, 2019.

WAKS, J. T.; CARVALHO, J. S. F.; VALLE, L.; GRECO, M. B. Tomada da palavra e conquista do tempo livre: uma entrevista com Jacques Rancière. Educação e Pesquisa, v. 47, p. e202147002001. São Paulo, 2021.



## Acompanhamento de escolarização: da educação especializada a uma educação “comum” e seus efeitos de diferença

Julia M. B. Anacleto |

Palavras-chave: Educação inclusiva; Inclusão escolar; Psicanálise; Acompanhamento de escolarização; Experiência educativa

Ao longo dos últimos anos, venho me dedicando ao acompanhamento de escolarização de crianças que, por diversos motivos, enfrentam dificuldades persistentes em usufruir da experiência escolar. Para balizar esse dispositivo de trabalho, me oriento pelos estudos psicanalíticos no campo da educação. E é através das ferramentas desse referencial teórico-clínico que venho me indagando acerca de como atuar nesse campo da dita inclusão escolar sem de alguma forma recair nas ilusões próprias ao que Lajonquière (1999) cunhou como discurso (psico)pedagógico hegemônico.

O discurso da educação inclusiva, ora vigente em termos legais no Brasil, não coloca em questão a lógica dicotômica do regular versus especial, senão na medida em que, ao afirmar que toda educação deve “atender” às supostas necessidades educativas mais ou menos especiais das crianças, só faz mergulhar ainda mais a educação na ilusão (psico)pedagógica, colocando em suspenso as próprias condições de possibilidade da experiência educativa.

Em diversas situações, mesmo nos meios em que o debate está atravessado pelo referencial psicanalítico, nos deparamos com a formulação de que, para incluir as crianças diagnosticadas com transtornos mentais os mais variados, é preciso conhecer e respeitar suas características intrínsecas peculiares e adequar a intervenção educativa às ditas “necessidades educativas” mais ou menos especiais.

Mantoan (1998) afirma que um sistema educacional que seja “para todos” precisa estar estruturado em função das “necessidades educativas” de cada um. Assim, com o intuito de romper com a lógica segregativa da educação especial, o que se propõe, paradoxalmente, é a expansão dessa mesma lógica, ao entender que não só aqueles ditos PAEE (público-alvo da educação especial), mas todas as crianças devem ser consideradas como portadoras de necessidades educativas próprias.

Silva (2016) nos alerta para esse fenômeno que permeia o discurso da educação inclusiva no Brasil. Mostra como essa lógica do especial se sobrepõe ao regular a partir da ideia de transversalidade da educação especial. Assim, predomina a ideia de que cada criança possui necessidades educativas intrínsecas que o educador deve saber localizar a fim de oferecer uma educação especializada para cada um.



Contudo, seguindo essa lógica da educação especial expandida para a educação regular, o que predomina é a ilusão naturalista própria do discurso (psico)pedagógico que supõe ser possível e desejável que a intervenção educativa junto a uma criança seja ajustada às capacidades psicológicas previamente dadas (LAJONQUIÈRE, 1999). Se no âmbito da educação dita regular esse discurso busca a definição dessas capacidades na psicologia da criança, sendo inclusive acusado de generalização e de deixar de lado as diferenças, com a sobreposição da lógica da educação especial, não se questiona a própria ideia de capacidades psicológicas naturalmente dadas. Apenas incorpora-se a ela a ideia de que tais capacidades são plurais, individuais, diferentes. A diferença comparece aí como ponto de partida, sendo ela mesma algo supostamente “natural”.

Além disso, a lógica da educação especial assim expandida traz consigo a proliferação dos discursos ditos especializados em todos os tipos de diferenças naturalmente dadas. Convocados pelos educadores, os “especialistas” respondem indicando modos de ajustar a intervenção educativa junto à criança de acordo com suas supostas particularidades.

Em meio a esse debate, minhas pesquisas, intervenções e reflexões têm se dado em torno da pergunta sobre o que de fato se trata de ter como horizonte numa proposta de acompanhamento da escolarização. Quando falamos de inclusão escolar de crianças que, por apresentarem impasses no laço social, estiveram historicamente impedidas de usufruir de uma experiência escolar, como orientar um trabalho de inclusão que não contribua para a própria degradação de tal experiência? Nesse sentido é que supomos encontrar nos estudos psicanalíticos no campo da educação balizas importantes.

Levando em consideração a história da presença da psicanálise no campo da educação, história essa cheia de idas e vindas e de não poucas polêmicas, é pertinente destacar que essa presença está marcada pela operação de virar do avesso o discurso (psico)pedagógico, buscando explicitar a ilusão sobre a qual está assentado. Esse aspecto me parece servir de bússola porque aponta justamente para aquilo que esse discurso não quer saber que é a realidade da castração e, com ela, da impossibilidade inerente ao educar. Mannoni (1977) nos alerta que o reconhecimento desse ponto de impossibilidade inerente a todo ato educativo é condição necessária para que uma educação venha a ser possível. Em outras palavras, quando um adulto endereça a palavra a uma criança em nome do desejo – e não de nenhuma suposta natureza mais ou menos especial intrínseca à criança em questão – estão dadas as condições de possibilidade – ainda que não haja garantias – de que a criança usufrua de uma experiência educativa.

Mas o que é isso de endereçar a palavra à criança em nome do desejo? O desejo é justamente aquilo que possibilita a diferença. Isso porque ele é o desdobrar da infidável pergunta sobre o que quer de mim o Outro. Nesse sentido, a diferença é da ordem de um efeito, algo que se produz na medida em que haja, de um lado, uma demanda no campo do Outro e, de outro lado, uma abertura significativa por onde a criança se lança ao trabalho psíquico de conquista de um lugar singular no laço social. Em outras palavras, o desejo é a hiância entre um



significante e outro que faz com que no encadeamento de um a outro se produza um efeito de discurso que a psicanálise chama um sujeito do desejo.

Considerando isso, tenho buscado me situar no campo das práticas inclusivas no ambiente escolar colocando em questão a ideia de que incluir é respeitar as diferenças. Não para necessariamente me contrapor a essa ideia, mas para pôr em suspeita o que é que estamos chamando de respeito às diferenças, pois disso depende em grande medida o modo como intervimos nos impasses da escolarização das crianças.

Passa, então, a me interessar o trabalho que uma criança é convocada - ou não - a realizar na conquista de um lugar singular no laço social para além de toda classificação identitária de dificuldades, entraves e deficiências. Convocação essa que, na medida em que esteja balizada pelo reconhecimento do desejo e, portanto, da impossibilidade de uma resposta de sujeito que não esteja marcada pela diferença, carrega consigo a necessária margem de manobra que todo trabalho psíquico exige.

Com isso, busco sustentar como condição necessária à inclusão escolar a sustentação da tensão inerente à demanda educativa, tensão essa que a ilusão (psico)pedagógica visa escamotear, colocando em xeque a própria função significante como motor subjetivante nas entrelinhas da demanda educativa. Ao acompanhar o (des)encontro entre a instituição escolar e a criança, trata-se de apoiar ou dar suporte à sustentação da demanda educativa, buscando evitar que ela se torne de tal forma desmedida que não reste à criança qualquer brecha para inscrever alguma diferença, porém sem também substituí-la pela ilusão de vir a satisfazer necessidades dadas pela suposta natureza particular de cada criança. Em ambos os casos, dificulta-se o trabalho psíquico das crianças na conquista de um lugar de enunciação no laço social.

A perspectiva de uma “educação especializada na criança” põe abaixo a demanda escolar, qual seja, a de interpelar a criança como aluno (LAJONQUIÈRE, 2020). O abandono de qualquer referência que convoque a criança a vir a ser diferente de uma suposta natureza já dada de entrada, pelo fato mesmo de que essa natureza não passa de uma ilusão, contribui para que ela fique à deriva, tendo maior dificuldade em vir a interrogar o desejo em causa em sua educação. Por outro lado, o reconhecimento da impossibilidade de saber sobre a criança e suas supostas necessidades mais ou menos especiais é o que faz com que a demanda escolar possa se desdobrar em uma experiência para a criança que ali ingressa, da qual ela tirará algum proveito por entrar no jogo de fazer-se aluno.

## Referências bibliográficas:

LAJONQUIÈRE, L. Infância e ilusão (psico)pedagógica. Escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.



LAJONQUIÈRE, L. Por uma escola inclusiva ou da necessária subversão do discurso (psico)pedagógico hegemônico. *Política & Sociedade*, v. 19, n. 46, 39-64, set/dez de 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2020.e73724>

MANNONI, M. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MANTOAN, M. T. E. Integração x inclusão: educação para todos. *Pátio - Revista Pedagógica*, Porto Alegre, v. 5, 48-51, 1998.

SILVA, K. C. B. da. *Educação inclusiva - Para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.



## A educação infantil na perspectiva da educação inclusiva em revistas para professores da infância

Juliana dos Reis Domingues  
Candice Marques de Lima

A inclusão escolar tem como objetivo garantir a educação de todos os alunos na escola. O princípio da igualdade e o direito de ir e vir à escola, expressos desde a Constituição brasileira, apontam que, independentemente da etnia, da orientação sexual, das condições socioeconômicas e das deficiências, a escola comum deve estar aberta à diversidade.

O início da formação escolar se dá a partir do acesso à educação infantil. É nessa primeira etapa da educação básica que ocorre o processo de escolarização com diversas especificidades quanto à formação do professor e das crianças, cuja faixa etária atendida nessa etapa de ensino vai de 0 a 5 anos e 11 meses; quanto às atividades curriculares que são desenvolvidas e as aprendizagens que seu público deve ter ao final desses anos. As habilidades que as crianças pequenas desenvolvem são imensas e garantem que, quando adentram o 1º ano do ensino fundamental, tenham condições de aprender a ler e a escrever, entre tantos outros aprendizados que farão parte da sua trajetória escolar.

Por isso, é importante que todos os alunos possam ter acesso à educação infantil, inclusive os alunos com deficiências e, de maneira mais ampla, aqueles com necessidades educacionais especiais. A educação inclusiva começa nessa primeira etapa de ensino e se estende por todo o processo de escolarização. Portanto, o objetivo deste texto é apresentar os resultados parciais de um levantamento realizado sobre periódicos educacionais produzidos no Brasil voltados especificamente para os professores do primeiro nível da escolarização, atualmente denominado educação infantil e analisar a partir da perspectiva da educação inclusiva como essas revistas abordam questões referentes à infância e ao infantil.

O recorte temporal para nossa análise, em um primeiro momento, considera a apresentação do conjunto das revistas publicadas especificamente para os professores da educação infantil, que vai desde fins do século XIX até a atualidade, encontradas nos principais acervos da cidade de São Paulo. Essa escolha é para dar ênfase sobre quando a temática discutida aqui entra em cena nas páginas do conjunto mais amplo dessas publicações (1896 - 2020). Em um segundo momento recortamos para nossa análise três publicações da revista Criança, para marcar quando e como a temática aparece no conjunto dos diferentes títulos de revistas encontrados e como elas se relacionam com a legislação que orienta a modalidade da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Na primeira fase da pesquisa realizou-se o levantamento sistemático dos periódicos localizados nos principais acervos da cidade de São Paulo: Arquivo



Histórico Municipal, Memória Documental da Prefeitura Municipal de São Paulo, Centro de Referência em Educação Mário Covas, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Biblioteca de Educação da Universidade de São Paulo, Biblioteca Mário de Andrade, Hemeroteca Mário de Andrade, sebos, bancas de revistas e duas escolas públicas municipais, localizadas na zona sul da cidade. Na primeira parte do texto apresentaremos a criança e o infantil a partir das contribuições da psicanálise e por último problematizaremos a educação infantil na perspectiva da educação inclusiva nas três publicações da revista *Criança*.

## A criança e o infantil na perspectiva da psicanálise

A teoria psicanalítica sempre se ocupou das questões que giram em torno das crianças e da educação. Sigmund Freud tratou sobre a educação em alguns textos e abriu caminho para que vários psicanalistas tratassem sobre a educação e a infância.

Nos *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade* existem conceitos fundamentais que percorrerão os mais de cinquenta anos da obra de Freud. Entre eles estão as questões sobre a sexualidade infantil, a pulsão, a educação das crianças. Esses textos oferecem um grande repertório teórico, clínico e educacional. A sexualidade diz respeito ao prazer que todos buscamos por meio de várias formas: a oralidade, as questões anais (especialmente do controle das fezes), as questões genitais, o olhar e ser olhado, entre outros.

Nesse sentido, mostram que a sexualidade é sempre infantil, mesmo a dos adultos. A criança vai experimentar um tipo de sexualidade que em parte ficará recalcada e que vai constituir as fantasias da gente grande. Por exemplo, nos jogos sexuais adultos há sempre a questão de olhar e ser olhado. Os usos do corpo não têm necessariamente como fim uma gestação, eles são um fim em si mesmos. E, claro, como tudo o que está recalcado, a sexualidade causa incômodo, vergonha, interesse, críticas, mas sempre estará ali, quer nós queiramos ou não.

## Análise das revistas

A educação infantil, prevista na Constituição Federal de 1988 como um direito das crianças e das famílias, incluindo o dever do Estado para a efetivação desse direito, foi reconhecida pela Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei de nº 9.394/96) como a primeira etapa da educação básica. Nos anos dois mil, passou a haver obrigatoriedade de oferta a partir da educação infantil, com atendimento para as crianças de quatro e cinco anos de idade (pré-escola).

A partir das referências legais destacadas acima, que sinalizam para a crescente relevância da educação infantil no contexto da legislação educacional, temos também o aumento significativo da produção das revistas para professores que atuam nessa etapa educacional, conforme quadro abaixo:

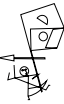




Quadro I Organização das Revistas por ordem cronológica		
Revistas	ano publicação/ duração	Editora
1 - Revista do Jardim da Infância	1896 - 1897	Imprensa Oficial
2 - Revista Pedagógica Brasileira Pré escolar	1976	EDIPE
3 - Revista Criança	1982 - 2008	MEC
4 - Revista Pátio Educação Infantil	2003 - 2018	Editora Artmed
5 - Guia Prático para Professoras de Educação Infantil	2003 - ( - )	Editora Lua das Artes
6 - Educação Infantil - O Guia da Professora	2004 - ( - )	Editora Ediba
7 - Coleção Educativa: apoio ao professor da pré-escola	2005 - ( - )	Editora Minuano
8 - Projetos escolares - Educação Infantil	2005 - ( - )	Editora On Line
9 - Guia Prático para Professores de Educação Infantil	2005 - ( - )	Editora Escala / Lua
10 - Projetos escolares - Creches	2008 - ( - )	Editora On Line
11 - Coleção Educação Infantil	2009 - ( - )	Editora Minuano
12 - EI - Educação Infantil	2012 - ( - )	Editora Segmento

Fonte: elaboração das autoras. Obs: Em alguns títulos não foi possível precisar a data do término da publicação das revistas, essas estão sinalizadas com o símbolo (-)

As revistas encontradas nos diferentes locais e organizadas no quadro I, além de apresentar uma diversidade de títulos, abrigam temas variados relacionados à educação infantil. Nelas podemos encontrar grupos de revistas publicadas por iniciativa de órgãos públicos e outras publicações de editoras comerciais. Se, por um lado, algumas revistas apresentam um discurso crítico acerca de diferentes temas que estão na pauta do discurso educacional da sua época de produção, por outro, algumas revistas subsidiam a prática do professor na sala de aula, com



modelos de atividades prontas que funcionam como receitas, cujo passo a passo explicam como executar determinadas atividades. No caso da revista *Criança*, podemos concluir que ela insere-se no contexto da primeira descrição, pois seu conteúdo, em partes, serve principalmente para subsidiar a formação do professor de educação infantil.

Ao analisarmos o conjunto das 46 revistas *Criança* produzidas e publicadas entre os anos de 1982 - 2008, que foi um periódico produzido e amplamente distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) para escolas públicas do país, percebe-se a partir das "artigos" ou "matéria de capa", que a temática sobre a educação inclusiva foi tema de três números da revista:

Ano	Edição	Artigo / matéria de capa	Autor
2001	35a	O desafio da educação inclusiva	Andréa da Cruz Lucas
2002	36a	Educação especial e inclusão	Eugênia A. G. Fávero
2007	44a	A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas	Rita de Biaggio

A partir do nosso recorte de pesquisa e de uma breve análise, conclui-se que no conjunto das revistas publicadas para os professores da educação infantil, destaca-se que a revista *Criança* foi a primeira publicação que tratou sobre o tema da educação inclusiva. A edição de número 44a traz um panorama histórico das principais leis que tratam sobre a referida temática, destacando três pontos principais: 1- o aumento do número de crianças com deficiência na educação infantil faz parte do movimento mundial pela inclusão e reforço das leis no país; 2- passado de segregação, sem reconhecimento das especificidades de cada deficiência; 3- o direito à educação inclusiva com responsabilidade coletiva.

Tais artigos marcam um período de avanços em termos da legislação educacional brasileira no sentido de garantir e de instituir Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB No 2/2001). Além de prever que na formação dos professores incluía-se "conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais" (BRASIL, Resolução CNE/CP No1/2002).

Além desses aspectos, destaca-se também a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 2007, outros avanços referentes à educação inclusiva, como por exemplo, à questão da infraestrutura das escolas, considerando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.



A partir desses avanços legais, percebemos, a partir dos aportes da teoria psicanalítica e do histórico das revistas para professores da primeira etapa da educação básica que a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além de tardiamente aparecer como tema nas revistas para professores de educação infantil, precisa constantemente ser problematizada e inserida nos processos de formação de professores. Se, por um lado, as instituições de educação infantil historicamente constituídas são lugares importantes para acolher, cuidar e educar as crianças, na mesma medida de importância, os professores, quando têm em sua formação inicial ou continuada elementos da teoria psicanalítica, podem compreender melhor esses processos tão peculiares sobre a sua infância (para sempre perdida, mas sempre presente) e o infantil.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. 9394/1996.

FREUD, Sigmund. (1905). Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. REVISTA CRIANÇA. Vols. 1 a 46, Brasília: MEC, 1982-2008.



## Atendimento psicanalítico via online: possibilidades de escuta de crianças e adolescentes em situação de distanciamento social

Karen Grazielle Tavares  
Lisiane Fachinnetto

A pandemia da COVID-19 colocou o mundo todo em alerta. A vida em sociedade desde o início do ano de 2020 sofreu alterações sem precedentes na história da civilização. O medo da morte pelo vírus passou a ser uma constante no cotidiano das pessoas. O distanciamento social foi uma das medidas de enfrentamento da pandemia e, dessa forma, uma das resoluções foi o fechamento das escolas e a implementação da modalidade de aulas remotas para a continuidade do processo de aprendizagens desde a educação infantil até o ensino superior. Da mesma forma, os espaços de escuta também foram afetados, os atendimentos presenciais foram imediatamente suspensos.

À vista disto, o presente trabalho tem como objetivo abordar os impasses e as possibilidades de escuta do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes em situação de distanciamento social, por meio de atendimento psicanalítico na modalidade online. Essa experiência se realizou junto à Secretaria de Educação de uma cidade no interior do estado do Rio Grande do Sul. Ao propor os atendimentos no formato virtual, a aposta foi que os sujeitos pudessem dar continuidade ao processo de análise.

A modalidade online não é uma novidade no campo psicanalítico, porém, para muitos profissionais, especialmente da educação, foi motivo de apreensão e até desconfiança dos efeitos deste trabalho, pois esta transposição para um formato remoto, diminui as possibilidades de controle. Roudinesco (2020) lembra que a psicanálise há muito tempo já fazia atendimentos remotos, agora apenas foi necessário generalizá-la, mas a análise não está restrita ao divã. O psicanalista Antônio Quinet (2021) é incisivo ao afirmar que a análise não é definida pelo setting, mas pelo ato analítico e pela transferência, pois ainda que virtualmente, o analista está presente.

O que está em jogo na produção dos conceitos psicanalíticos é a noção de um saber incompleto. No texto "Caminhos da terapia psicanalítica", Freud (1919[1918], p. 201), argumenta que na psicanálise não há pretensão de completude ou de fechamento do saber e de habilidades, alerta que "estamos sempre dispostos, tanto antes quanto agora, a admitir a incompletude do nosso conhecimento, a aprender coisas novas e mudar em nosso procedimento aquilo que pode ser substituído por algo melhor". Nesse sentido, Quinet (2021, p. 10) afirma que "o tratamento psicanalítico tem a propriedade de ser simultaneamente experimental e terapêutico, investigativo e conclusivo". Isso porque a investigação da origem dos sintomas e do inconsciente consiste no método de tratamento, assim



como o atendimento online, vem sendo pesquisado e experimentado, buscando novas formas de realizar o ato analítico.

Assim, propomos um espaço de escuta que incluiu o ambiente familiar das crianças e adolescentes: o quarto, os brinquedos, o quintal da casa, o irmão, a mãe, os avós, o cachorro, o gato. O que se fez primordial foi sustentar a práxis na ética da psicanálise, na associação livre, no suporte à transferência e da relação construída. Segundo Quinet (2021, p. 37), o psicanalista tem o compromisso ético de estar ao lado do sujeito e de seu mal-estar, pois a psicanálise “não é a ética da negação, ao contrário, ética que promove a possibilidade do Real poder ser encarado”.

Diante de tantas mudanças, ficou explícita a dificuldade que muitas pessoas e instituições têm de se adaptar e se reorganizar diante do desconhecido. Muitos profissionais demonstraram resistência à realidade imposta pela pandemia, contudo, não poderíamos reproduzir isto na clínica. Os atendimentos não poderiam continuar suspensos, sob pena de colocar em risco o tratamento dos pacientes. A modalidade online dos atendimentos só foi possível devido à efetividade da minha análise, das supervisões e de formações e da evidência da transferência com minha analista. O avanço da minha análise e das supervisões me permitiu avançar com meus pacientes.

Diante de tantas incertezas, a retomada foi gradual. Inicialmente disponibilizei atendimentos virtuais aos adolescentes que já eram pacientes. Logo, novas demandas, urgentes, foram surgindo e sendo acolhidas, para então, me autorizar a continuar também as sessões com as crianças de quatro, cinco anos e, em algumas situações, acolhimento de pais e crianças bem pequenas de três anos ficarem diante da tela e falar de suas angústias na frente de seus filhos.

Para que tudo isso fosse possível, contatei os familiares dos pacientes, definimos os novos limites da análise, os aplicativos para chamada de vídeo, acordos sobre sigilo e privacidade. Para tanto, os pais não deveriam interferir no atendimento. É importante registrar que não houve resistência por parte dos pacientes e de seus familiares e que, com o tempo, os pacientes mesmos se deram conta do que significavam os acordos iniciais e porque eles eram importantes. Na maioria dos casos, migramos os atendimentos do consultório, para o quarto desses adolescentes.

Quinet (2021) enfatiza que para acontecer uma análise é primordial a presença do analista, a relação transferencial e o respeito à regra fundamental da psicanálise, a associação livre. E o essencial ainda é a transferência, pois sem ela, não há nenhuma possibilidade de análise, nem mesmo presencial. A associação livre, também possível em qualquer modalidade, inclui a linguagem, a fala, o sentido, a falta de sentido, os sonhos, as fantasias, os traumas, as lembranças, enfim, traz à tona na sessão todas as produções psíquicas. O autor afirma que, ainda que em um espaço virtual, a sessão acontece no espaço psíquico, onde se desvela o inconsciente, pois o sujeito continua sonhando, tropeçando nas palavras, se equivocando, fazendo trocadilhos, pausas, hesitações, lapsos. E que, mesmo sem



saber escrever, a criança desenha, fala, comete falhas, tem sintomas, transferência e tudo mais que faz um adulto, de forma presencial, ou não. Para sustentar a análise online, precisamos atentar para a sustentação do endereçamento da associação livre ao analista.

Durante o processo de análise diversas evidências surgiram e que indicavam a transferência e o endereçamento dos pacientes à figura do analista. Assim como apostei no sujeito que mesmo sendo criança, fala e pode usar a tela como meio para uma análise, os pacientes também apostaram. As sessões foram as mais diversas. Alguns pacientes saíram pela casa, andaram pelo quintal, apresentaram seus familiares, mostraram seus animais de estimação, seus brinquedos. E tudo foi acolhido pelo princípio de que é o paciente que escolhe o que e como traz para a sessão. Citando Lacan, Quinet (2021) fala que nessa modalidade dita remota da clínica analítica é êxtimo, uma exterioridade íntima. Podemos afirmar que o paciente, ao trazer seus brinquedos, mostrar seu quarto, apresentar sua família na sessão, é trazer para análise essa intimidade que se apresenta numa extimidade.

Algumas crianças com queixas de agitação e desatenção, foram também um desafio, porém, com o tempo, elas também permaneceram em sessão. Em relação a esses casos específicos das crianças que não conseguem ficar quietas, Quinet (2021) aponta que cada caso é um caso e que é o analista quem precisa se virar em acompanhar a criança. Nessa perspectiva, segundo ele, entra em jogo o estilo e a disponibilidade do analista em se permitir entrar nesse jogo sem garantias e sem um saber prévio. Nessas situações é preciso paciência e disponibilidade.

Em um caso específico, a criança não queria ficar em sessão. Pedia para ir ao banheiro, perguntava se a sessão estava acabando e afirmava que seu interesse era em assistir televisão e jogar no telefone. Contudo com o tempo, passou a mostrar seus cadernos, fez música, tocada no violão, mesmo com acordes desconexos e cantada por ele, se referindo ao analista como seu amigo, que conversa com ele e ouve suas histórias, às vezes do cotidiano, às vezes de fantasia, de viagens e de amigos de outros países.

Há indícios de transferência, como por exemplo no caso em que uma paciente de seis anos, ao correr e pular na cama com o celular dizia: "agora você vai comigo!". Na sequência questionava: "você viu?", em meio a gargalhadas. Dessa forma, entendo que ela me convoca para a cena. Quando o tema a ser abordado era delicado, como a morte de sua mãe, ela desviava o olhar da tela, apenas conferia se eu ainda estava atenta ao relato dela e prosseguia. Já um adolescente, que havia começado com sessões presenciais, questionava se, mesmo com o fim da pandemia, seria possível manter os atendimentos online, pois assim ele era mais autônomo, os pais não precisam levá-lo até o consultório.

Os pacientes começaram a se apropriar de seu espaço, falavam baixo em tom de segredo, entenderam a importância de usar um fone de ouvido, pois passaram a fazer distinções, a fala tinha apenas uma direção, a do analista e não dos familiares e, para isso, passaram a assegurar também que havia uma segurança em relação ao sigilo. Houve um endereçamento e, para esse endereçamento, a



tela não é um limite. Quinet (2021) pondera que mesmo no atendimento via online não dá pra negar a presença do analista, pois ele se presentifica por meio da voz e do olhar que são corporais e são emanções da pulsão, e se fazem presentes. A análise é definida por esse encontro entre o paciente e o analista.

Diante dessa experiência, concluo que foi primordial para a sustentação da análise online com crianças e adolescentes o tripé analítico: análise pessoal, supervisão e estudos contínuos. Afinal, a psicanálise não é uma ciência engessada, pois nela já está incutida a impossibilidade de um saber completo e a primazia é da clínica, portanto, a clínica é soberana e nossa prioridade enquanto analistas. Avançamos enquanto psicanalistas com as pesquisas, estudos e com a própria evolução e intervenção na clínica. É imprescindível operar com os princípios, são eles que nos permitem fazer uma escuta do sujeito, seja ela online ou presencial. Quinet (2021) ainda deixa em aberto sobre o futuro dos atendimentos online e sobre o retorno aos consultórios no pós-pandemia, essas primeiras conclusões não são finais, no entanto, ficou claro que o tratamento ainda que online tem seus efeitos e que o mais importam, ainda mais em um momento de crise é a presença do analista e sua disposição à transferência e ao acolhimento dos sujeitos.

## Referências Bibliográficas

FREUD, S. (1919[1918]) Caminhos da terapia psicanalítica. In Obras completas (vol. 14, p 279-292). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

QUINET, A. Análise online: na pandemia e depois. 1. ed. Rio de Janeiro: Atos e Divãs Edições, 2021.

ROUDINESCO, E. Psicanálise em tempos de pandemia. [Entrevista concedida a] Hector Pavon, Revista Ñ - Clarin, Argentina, 01 de jul. 2020. Tradução Marina Waquil. Disponível em <<https://www.fronteras.com/entrevistas/elisabeth-roudinenco-psicanalise-em-tempos-de-pandemia>>. Acesso em 03 de out. de 2021.



## Infância e medicalização: as lentes diagnósticas

Karin Yasmin Veloso Müller  
Larissa Costa Beber Scherer

A medicalização é um processo no qual questões sociais, com sua multiplicidade de fatores, são reduzidas a uma racionalidade orgânica. Apesar do avanço nas políticas contrárias, ainda é predominante a presença do discurso medicalizante no contexto da infância. Os documentos que compõem as políticas contrárias à medicalização sinalizam controvérsias quanto ao tema. O DSM-5, manual amplamente utilizado, abarca categorizações descritivas, tal qual valorizado pela lógica medicalizante. Tais definições são usadas por profissionais que atuam junto à infância.

Com o intuito de compreender tais contextos, interrogamos: as políticas contrárias à medicalização na infância problematizam as concepções diagnósticas? Poderiam ser agregados outros sentidos, ampliando as formas de ler as dificuldades no contexto da infância?

As políticas públicas referem a polêmica que envolve os diagnósticos e os tratamentos dos denominados transtornos de aprendizagem. A psicanálise, por sua vez, propõe outros sentidos a essas questões, rompendo com a hegemonia dos discursos medicalizantes. Partindo dessas elaborações, na sequência do texto destacaremos alguns documentos oficiais que compõem as políticas e refletiremos sobre a leitura que tem sido realizada dos fenômenos no contexto da infância, articulando à psicanálise.

### Sobre diagnósticos e políticas públicas

As políticas referem “a polêmica que envolve o diagnóstico e o tratamento dos denominados transtornos ou distúrbios de aprendizagem” (CLSP, 2016, p. 3-4); a “inconsistência e a falta de rigor” (BRASIL/MS, 2015, p.4) tornando o diagnóstico contestável, enfraquecendo as intervenções com enfoque psicossocial. Mencionam “o diagnóstico de dislexia e outros transtornos afins”, os quais “tem sido considerados controversos por inúmeros estudiosos” (PMC, 2013, p. 1). Alguns documentos apontam ainda a ausência de confirmação do TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) por exame laboratorial ou de imagem, gerando questionamentos quanto a sua existência enquanto diagnóstico clínico. Quanto aos problemas escolares, o alerta sinaliza a possível ocorrência dos mesmos em crianças pertencentes a contextos de vulnerabilidade, decorrente de questões pedagógicas, dificuldades na relação professor-aluno ou entre colegas. O Ministério da Educação, através de ofício circular, menciona os “diagnósticos





equivocados de “doenças”, “transtornos” ou “distúrbios” aos estudantes que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, em situação de vulnerabilidade social, que enfrentam discriminações” (BRASIL, MEC, 2016, p. 1)

Para se chegar aos diagnósticos atribuídos às crianças, o DSM é o manual oficial que cataloga e classifica os transtornos mentais mais amplamente utilizado, abarcando categorizações específicas e descritivas. Por esquematizar objetivamente os sintomas atribuídos a cada suposto transtorno, as definições do DSM são extensamente usadas por profissionais que atuam junto à infância. Desde sua terceira edição, o manual se pretende ateuórico, afastando-se de modelos psicodinâmicos e psicossociais. Entretanto, há uma implícita adesão às teses empiristas, compromisso com o pragmatismo e inclinação à medicina baseada em evidências (DUNKER, 2014). Ao se pensar o campo da infância, na última edição do DSM se dissolvem as fronteiras entre o que é considerada uma questão adulta e o que são especificidades próprias à infância. Surge, na quinta edição, o capítulo “Transtornos do Neurodesenvolvimento”, que associam muitos quadros iniciados na infância a patologias que teriam, em sua etiologia, “disfunções” no desenvolvimento neuronal (LIMA, 2019).

Há ainda, no referido manual, um subtópico de “consequências funcionais” a cada transtorno, ou seja, o quanto a funcionalidade da vida profissional, interpessoal ou escolar é afetada pelo transtorno, de acordo com demandas de produtividade e normas sociais. A lógica do manual parte do que é considerado disfuncional, patologizando aquilo que foge a uma ordem social ideal (RESENDE, PONTES e CALAZANS, 2015). Nesta perspectiva, se alinha à lógica medicalizante, e o que aparece como dificuldade de adaptação às normas sociais é simbolizado como adoecimento do indivíduo.

## A lente psicanalítica

No contexto da medicalização da infância um dos aspectos que chama a atenção é a forma de ler os acontecimentos. Como mencionado, as interpretações atribuídas são fortemente influenciadas pelos manuais classificatórios. Nessa direção, cabe interrogarmos acerca das “lentes” utilizadas para interpretar o que não vai bem com a infância e a educação. A psicanálise, por sua vez, amplia a discussão acerca dos diagnósticos, rompendo com o predomínio dos discursos medicalizantes ao considerar, por exemplo, o conceito de sintoma. Nessa perspectiva de leitura as ações e reações da criança podem ser compreendidas como sintomas, os quais, entretanto, assumirão sentidos distintos.

No atual modelo da medicina, o sintoma aparece como uma manifestação direta de um transtorno que precisa ser suprimido, sem uma visão maior de sentido em sua raiz, a partir de predeterminações que se propõem universais para a saúde. Já na concepção psicanalítica, o sintoma não é considerado sinônimo de doença e a cura não está unicamente associada à sua remissão. É considerado uma formação de compromisso resultante do tensionamento entre forças psíquicas contrárias. Freud postulou o sintoma como sendo a manifestação de desejo



inconsciente, ao mesmo tempo em que está presente nele o sofrimento decorrente de um conflito psíquico (FREUD, 1916b).

O mestre vienense percebia as pré-condições da formação dos sintomas em todas as pessoas. A estrutura dos mesmos não era, para ele, necessariamente patológica. Para Freud, a quantidade de energia dispendida na manutenção dos sintomas ou na luta contra eles seria decisiva para determinar a presença ou não de uma doença (FREUD, 1916b). Os sintomas, de acordo com a concepção psicanalítica, têm um sentido e se relacionam com as experiências singulares do sujeito. Por isso, nesta abordagem, se propõe cada caso sendo escutado e tratado como se fosse o primeiro, para resguardar as singularidades de cada paciente. A proposta terapêutica, por sua vez, não se centra na normalidade e na produtividade. Esta chave de leitura sugere a capacidade do sujeito de trabalhar, amar (FREUD, 1930 [1929]), criar e brincar (DUNKER & PERON, 2002) como possíveis indicativos de sua inserção dentro do que podemos imputar como sendo uma certa condição de “saúde” psíquica, não havendo uma condição de ideal e pré-determinada de normalidade.

Ao analisar os documentos legais percebe-se que o tema do diagnóstico ocupa um espaço significativo nas políticas. Aborda-se a relevância da identificação das dificuldades na infância para além do determinismo biológico, bem como a importância das intervenções decorrentes. Podemos compreender que existe uma preocupação geral quanto ao diagnóstico nas políticas públicas, tensionada quanto à forma de conceber tal ato. A psicanálise oferece lentes para a compreensão desse contexto considerando as particularidades e especificidades da infância, da constituição psíquica e das relações nas quais o sujeito está envolvido. Nessa direção, a “lente” psicanalítica mostra-se um arcabouço teórico, cuja ótica amplia a visão sobre os fatores envolvidos no processo de medicalização, em direção ao rompimento com a hegemonia desse discurso no contexto atual.

## Referências Bibliográficas

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BRASIL (2015). *Recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes e para publicação de protocolos municipais e estaduais de dispensação de metilfenidato para prevenir a excessiva medicalização de crianças e adolescentes*. Disponível em <[http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao\\_civel/aa\\_ppdeficiencia/aa\\_ppd\\_saude/Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20-MS%20-%20Medicaliza%C3%A7%C3%A3o%20Crian%C3%A7a%20e%20Adolescentes.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_saude/Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20-MS%20-%20Medicaliza%C3%A7%C3%A3o%20Crian%C3%A7a%20e%20Adolescentes.pdf)> Acesso em 23/01/2022.

BRASIL (2016). Ministério da Educação. *Ofício-Circular no 1/2016/CGEI/DICEI/SEB/SEB-MEC*. Disponível em <<https://redehumanizausus.net/94624-mais-u>>



ma-vitoria-da-defesa-da-diversidade-na-infancia-e-adolescencia/> Acesso em 23/01/2022.

CÂMARA LEGISLATIVA DE SÃO PAULO (CLSP) (2016). Subcomissão Medicalização da Vida Cotidiana no Campo da Educação e da Sociedade. Disponível em <[https://www.saopaulo.sp.leg.br/wp-content/uploads/2016/11/Relat%C3%B3rio\\_ok.pdf](https://www.saopaulo.sp.leg.br/wp-content/uploads/2016/11/Relat%C3%B3rio_ok.pdf)> Acesso em 23/01/2022.

DUNKER, C.I. (2014) Questões entre a psicanálise e o DSM. *Jornal de Psicanálise*, v.47, n.87, São Paulo. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-58352014000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352014000200006)

DUNKER, C. I. L. & PERON, P. R. (2002). Usos e sentidos da cura na psicanálise de Freud. In: *Revista Percurso*. Instituto Sedes Sapientiae. Ed. 28, 1/2002. Disponível em: [http://revistapercurso.uol.com.br/pdfs/p28\\_texto10.pdf](http://revistapercurso.uol.com.br/pdfs/p28_texto10.pdf) Acesso em 04/10/2020.

FREUD, S. (1913). Sobre o início do tratamento (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise).

In: \_\_\_\_\_. Edição standard brasileira das obras completas, v. XII. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006

\_\_\_\_\_ (1916). Conferência XVII: O sentido dos sintomas. In: \_\_\_\_\_. Edição standard brasileira das obras completas, v. XVI. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

\_\_\_\_\_ (1916b). Conferência XXIII: Os caminhos da formação dos sintomas. In: \_\_\_\_\_. Edição standard brasileira das obras completas, v. XVI. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

\_\_\_\_\_ (1930[1929]). O mal-estar na civilização In: \_\_\_\_\_. Edição standard brasileira das obras completas, v. XVI. Tradução Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LIMA, R. C. (2019). Classificação e psicopatologia da infância e adolescência: a contribuição francesa chega ao Brasil. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 173-177, abr. 2019. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282019000100017&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282019000100017&lng=pt&nrm=iso)>. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i1p173-177>. Acesso em 11/2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS (PMC) (2013). Protocolo de uso metilfenidato. Disponível em <[https://saude.campinas.sp.gov.br/assist\\_farmaceutica/Protocolo\\_Metilfenidato.pdf](https://saude.campinas.sp.gov.br/assist_farmaceutica/Protocolo_Metilfenidato.pdf)> Acesso em 23/01/2022.

RESENDE, M.S. de; PONTES, S.; CALAZANS, R. (2015). O DSM-5 e suas implicações no processo de medicalização da existência. *Psicol. rev.* (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 534-546, set. 2015. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682015000300008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682015000300008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 31/01/2021.



## O ensino para o aluno com deficiência como sintoma de uma educação para o aluno ideal

Klébia Souza Araújo<sup>1</sup> |

Conta-se na mitologia grega, que o filho da deusa Era e o deus Zeus, Hefesto, com defeitos nas pernas. Eles moravam no requintado Panteão Grego. Por ter nascido com deficiência, Hefesto foi jogado pelo próprio pai, Zeus, do alto do Olimpo. A mãe aceitou sem falar nada, pois a criança tinha má formação e era feia. No entanto, Hefesto foi amparado pelas nereidas Tétis e Eurínome, numa gruta na ilha de Lemnos. O resultado foi que essa convivência o transformou num hábil trabalhador com os metais. Ele aprendeu os segredos da metalurgia, aprendeu a dominar o fogo e desenvolveu trabalhos requintados com o metal. No início, mesmo fazendo um trabalho de muita qualidade, sofria zombarias por causa de sua condição física. No entanto, granjeou respeito com o passar do tempo, pois as pessoas reconheceram que ele era capaz.

O resumo do mito sobre Hefesto ilustra como as crianças com deficiência eram tratadas. Embora nesse período as crianças, na maioria das vezes, não eram levadas em consideração, a narração grega mostra o desamparo e descaso destinado aos deficientes. Era costume cultural.

No passado, as famílias que porventura viessem a ter filhos com deficiência ou surdez teriam grandes dificuldades para cuidar delas. Segundo alguns estudiosos, os bebês que nasciam com deficiência ou surdez deviam ser eliminados pois, segundo o conceito da época, eram despidos de características humanas, usados por espíritos maus e bruxas. Essas crianças eram submetidas a mortes por afogamento, exposição ao ar livre até morrerem e até jogados em depósitos de lixo. Com o passar do tempo, algumas pessoas tomaram medidas que visavam amparar as crianças com deficiência como orfanatos, asilos e os lares só para elas, medida tomada porque eram diferentes do modelo ideal de criança. Não eram aceitas pela sociedade. Tais relatos podem trazer à memória algo que Freud disse ao falar sobre o sintoma.

O sintoma parte do ponto de vista do que vai mal, criado pela censura imposta à renúncia do desejo. Ao mesmo tempo, pode estar ligado a uma limitação que inquieta e pode se deslocar (KAUFMANN, 1996). A busca de satisfação ideal do desejo, não cessa. No Mal-Estar na Cultura, Freud inicia seu texto dizendo que as pessoas subestimam os valores da vida, admiram o poder, o sucesso e a riqueza nos outros e querem para si, não valorizam a diversidade do mundo. Ele diz ainda que tudo que possa ser causa de desprazer é isolado do Eu e jogado para fora (FREUD, 1930). Seriam as crianças com deficiência causa de desprazer? A proje-

---

1 Mestranda em Estudos Linguísticos e Professora Substituta do Magistério Superior na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG).



ção do modelo ideal para uma criança passa a existir em ampla continuidade a partir do desejo subserviente de se adequar aos moldes sociais, tanto no passado quanto hoje.

Freud (1916-1917), nas Conferências Introdutórias à Psicanálise, no texto *O Sentido dos Sintomas*, disse que “os sintomas neuróticos têm seu sentido, tal como os atos falhos e os sonhos, e, como estes, guardam também relação com a vida das pessoas que os exibem.

A neurose obsessiva e a histeria são formas de adoecimento neurótico. Sobre a neurose obsessiva, Freud diz que ela se manifesta quando os doentes são tomados por pensamentos que eles não têm interesse, então sentem impulsos estranhos e são levados a ações que não lhes dão prazer mas que é impossível deixar de fazer.

Os impulsos que sentem podem causar uma impressão infantil e absurda, mas que na maioria dos casos, encerram conteúdo dos mais graves crimes, o que faz com que o doente não apenas os renegue como estranhos, mas também, horrorizado, fuja deles e se proteja de sua execução mediante proibições, renúncias e restrições à própria liberdade. Ainda sobre o neurótico obsessivo, Freud diz que ele pode deslocar, trocar, substituir uma ideia que de algum modo é mais atenuada.

No cenário atual, a inclusão de alunos com deficiência tem sido tema de diversas discussões. Alguns defendem que o melhor é que todos fiquem juntos, outros são a favor de uma separação das pessoas com e sem deficiência.

Lima e Masson (2018) ao falar sobre inclusão e inserção argumentam que inclusão significa que o aluno se torna parte do contexto educacional e a inserção é apenas o ato do aluno ser matriculado e frequentar regularmente uma escola. Sendo assim, a separação proporcionaria a frequência dessas crianças nas instituições de ensino, mas o processo de inclusão não seria trabalhado, pois continuaria a haver divisão entre os potencialmente capazes e os incapazes.

Nesse sentido, talvez a exclusão apenas mudou de panorama. O processo de segregação continua semelhante. Nos dias atuais, ainda encontra-se crianças com deficiência na idade escolar que não recebem a devida atenção. Mesmo com a existência de documentos que apoiam a inclusão, ainda há lapsos no sistema de ensino.

Porém, no decorrer dos anos, o cenário educacional passou por mudanças significativas no intuito de incluir estudantes com necessidades específicas. A Declaração de Salamanca que afirma o direito à educação de cada indivíduo, e traz a ideia de equidade e a educação para todos nas escolas, é um exemplo de destaque. Esse documento, que foi formulado na Conferência Mundial sobre Educação Especial na cidade de Salamanca, trouxe orientações para reformular o sistema de ensino. Com respeito a isso, as palavras de Le Gaufey (2018) ao dizer que “a dinâmica própria fraturou esse mundo clássico...” fazem sentido, pois as mudanças trouxeram a ruptura do modelo tradicional de ensino e do aluno ideal.



Conforme salienta Stielor (2017), o homem em sua razão se organiza em grupos específicos, cria padrões e determina status. Essa organização traz automaticamente em sua estrutura a ideia de que há pessoas melhores ou piores. Esse pensamento gera a discriminação e exclusão, contribuindo para o pensamento de que apenas os iguais conforme os padrões são aceitos pela sociedade. O desrespeito leva a exclusão que resulta na marginalização dos desiguais.

Observa-se que ocorre no cenário atual iniciativas que podem minar a vida cultural de alguém por meio de medidas que formalizam que o ensino a crianças com deficiência deve ser separado dos alunos sem deficiência.

A situação lembra o mesmo processo de exclusão no passado onde os deficientes eram desprezados e o tratamento direcionado a eles não era dos mais cuidadosos. Ainda hoje, alguns deixam-se guiar pela estrutura formada no passado que desconsiderava todos os que nasciam com deficiência. Consciente ou não, o desprezo gerado pelo preconceito perpetua-se como o sintoma das ações desumanas feitas no passado.

O modelo do aluno ideal continua norteando o alcance dos objetivos dos profissionais nas instituições de ensino. Pode-se dizer que o atual cenário educacional para crianças com deficiência está no efeito sintomático da exclusão que encaminhava as crianças com deficiência à execução.

A exigência para que os educandos atinjam objetivos semelhantes usando o modelo do aluno que se sai bem em tudo, exclui a descoberta e reconhecimento de prováveis habilidades de crianças que apresentam dislexia, autismo, TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) e outras especificidades.

Nesse sentido, o ensino para o aluno com deficiência é um sintoma de uma educação para o aluno ideal, pois cria-se um molde de aprendizagem no qual todos os aprendizes são convocados a adaptarem-se. Um sintoma que perpetua-se pelo resto de um significado desejanste do ideal. Lima e Massom (2018) que diz: "Instaura-se portanto um mal-estar quando esse homem cordial se depara com uma imagem distorcida, borrada, faltosa, que não corresponde à imagem do aluno como ideal do eu". Esse aluno não é inteligente, nem belo e para não "gerar angústia precisa ser afastado".

## Referências Bibliográficas

\_\_\_\_\_. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

KAUFMANN, Pierre. Dicionário Enciclopédico de Psicanálise - o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

LE GAUFEY, Le. A incompletude do simbólico: de René Descartes a Jacques Lacan. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2018.

LIMA, Candice Marques de; MASSON, Leilyane Oliveira Araújo. O mal-estar na



educação inclusiva no país da cordialidade. In: Paola Regina Carloni; Arnaldo Cardoso Freire; Tatiana Carilly Oliveira Andrade. (Org.). *Inclusão, educação e sociedade*. 301ed. Goiânia, Goiás, Brasil: Mundial Gráfica, 2018, v., p. 56.

SILVA, Otto Marques da. *Hefesto na Vida dos Gregos (Um deus com deficiência física)*. DocerArgentina, 2021. Disponível em: < <https://docer.com.ar/doc/s5x1sev>>.

STIELER, Pedro. *Novos cenários educacionais e a necessidade de conviver e trabalhar com as diferenças*. 1. ed. Santo Ângelo: UNÍTESE, 2017.



## A holófrase na psicose infantil e suas relações com a debilidade

Lara Batista Belfi  
Ariana Lucero

A psicanálise, tal como pensada por Lacan, tem como um de seus pilares a linguística estrutural. A concepção mesma de significante é uma inversão que Lacan (1955-56/1988) faz do conceito de signo linguístico proposto por Saussure (1916/1975), em que o significado (conceito) teria primazia em relação ao significante (imagem acústica). Para Lacan (1955- 56/1988), o real é impossível de ser apreendido diretamente - o significante e o significado não possuem relação de transcrição da realidade -; o significado seria submisso à autonomia da cadeia significante. Prolongando essa elaboração, ele compreende que o sujeito é produto da relação de não correspondência entre significante e significado.

De acordo com a teoria lacaniana, existiriam duas dimensões do significante, caracterizadas na sua definição enquanto aquilo que representa o sujeito para outro significante, ilustrada pela fórmula  $S1 - S2$ . Em princípio, haveria o significante primário, sem efeito sozinho, que precisaria estar remetido a outro significante. Nesse sentido, a inscrição significante é binária: é o que representa o sujeito  $S1$  - significante vazio que faz a representação do sujeito - para outro significante  $S2$  - representante da representação dada ao sujeito. No *Seminário XI*, Lacan (1964/2008) trata dessa inscrição como o produto de duas operações lógicas: alienação e separação.

Na alienação, a incidência de um elemento significante determina que a aderência pelo sentido ocasiona a perda do ser, ao passo que, permanecer como ser, significa estar fora do sentido (LACAN, 1964/2008). Ao nascer, o bebê se depara com uma organização simbólica pela qual é forçado a se orientar para sobreviver. O nascimento do ser vivo representa uma ruptura, pois, antes, o bebê vivia de modo parasitário no útero materno; fora desse lugar, precisa dar conta das tensões que o organismo sofre. O bebê sozinho não tem capacidade de aliviar a tensão que o real impõe: fome, sono, dor (VORCARO, 2004). Assim, ele deve se submeter a alguém capaz de realizar a "ação específica" que possa aliviar o excesso de excitação que o organismo enfrenta (FREUD, 1895/1987). Essa relação de dependência está implicada na alienação, pois o bebê não possui ferramentas suficientes para se apaziguar - ele precisa se submeter a uma alteridade capaz de fazer isso por ele. Essa alteridade, por sua vez, está submetida à linguagem (daí o Outro com "o" maiúsculo), na medida em que atua fazendo sempre suposições em forma de significantes sobre o recém-nascido incapaz de representar aquilo que lhe traz desconforto. Como o bebê não possui nenhuma outra referência para o que sente além daquilo que este Outro interpreta, ele é forçado a se submeter





a essa interpretação. Porém, esse significante ofertado pelo Outro não satura o sujeito, faz apenas a sua representação, que pressupõe uma falta. O significante não é capaz de contemplar o sujeito completamente. O Outro circunscreve as manifestações do sujeito de forma insuficiente, pois não tem o saber capaz de apaziguar completamente as tensões do organismo. Isso revela a própria estrutura simbólica, onde a ligação entre as palavras e as coisas é sempre uma forçagem, significante e significado não possuem correspondência (Cunha, 1981). Diante dessa dimensão de desencontro fundamental, a separação incide como operação lógica secundária.

O Outro não é sempre consistente em apaziguar todas as tensões da criança, pois está remetido à falta daquele que ocupa esta função. Esse representante da linguagem falta, na medida em que não está sempre presente para o sujeito, que deseja algo para além dele. O momento de alienação, onde haveria uma unicidade de significante, sofre uma ruptura e é situado miticamente como um estágio de gozo pleno que o sujeito busca retomar (VORCARO, 2004). A separação incide como o recobrimento de duas faltas (LACAN, 1964/2008): o sujeito percebe que não é capaz de se apaziguar, nem o Outro possui aquilo que é apaziguador. Nesta falta do Outro, o sujeito pode se perguntar sobre os objetos desejáveis que estão para além dele, e vai buscá-los também. Quando o Outro oferece um objeto se confirma que há algo do lado do sujeito - significante unário que representa o sujeito - que pode ser mais ou menos correspondido por alguma coisa - significante binário (LACAN, 1964/2008, p. 213). O sujeito emerge entre S1 e S2, no lugar da falta a ser, antes de qualquer tradução. O significante surge na medida em que o representante do sujeito (S1) recebe a resposta do agente materno que não o satisfaz completamente (S2).

Ainda no *Seminário XI*, Lacan (1964/2008) avança a possibilidade do sujeito não se encontrar com essa dimensão binária do significante, nos primeiros encontros com a linguagem. Para demonstrar essa questão, ele se apropria do conceito linguístico de holófrase, que aparece referida à estrutura do significante nas psicopatologias da infância. Ademais, Lacan utiliza-se da noção de "fusão de corpos" de Maud Mannoni (1985), depreendida do tratamento de crianças débeis, para fazer referência à ideia de "fusão de significantes" que se relaciona às psicopatologias da infância: "Chegaria até a formular que, quando não há intervalo entre S1 e S2, quando a primeira dupla de significantes se solidifica, se holofraseia, temos o modelo de toda uma série de casos - ainda que, em cada um, o sujeito não ocupe o mesmo lugar".

O termo holófrase comparece originalmente no campo da ciência linguística, na maior parte do tempo, enquanto uma categoria que agrupa as palavras que transmitem a ideia de uma frase (STEVENS, 1988). Como faz em diversos momentos de sua elaboração teórica, Lacan se apropria de um conceito linguístico para ressignificar e transmitir a psicanálise freudiana.

A ideia de holófrase, apresentada nesse momento por Lacan, aponta para dois aspectos que contradizem a concepção de significante como tal: a solidificação do primeiro casal de significantes e a ausência da dimensão da falta. Sobretudo,



essa ideia resume uma relação atípica com a primeira dupla de significantes (S1-S2) que está colocada para as psicopatologias infantis.

Assim, Lacan (1964/2008) situa uma dimensão psicótica nos casos de debilidade: “É na medida em que, por exemplo, a criança, a criança débil toma o lugar, no quadro, embaixo e à direita, desse S, em relação a esse algo a que a mãe a reduz a não ser mais que o suporte de seu desejo num termo obscuro, que se introduz na educação do débil a dimensão do psicótico”.

No caso da psicose infantil, compreendemos que Lacan (1969/2003) encara a solidificação significativa e a ausência da dimensão da falta em decorrência da correspondência da criança ao objeto a. Se a criança está como objeto que falta ao Outro, tudo que ela manifesta diz respeito ao Outro, obstruindo sua emergência como desejante.

Segundo Vorcaro (1999), diferentemente da psicose, no caso da debilidade, a holófrase é resultado de uma impossibilidade de duvidar do saber do Outro, pois este Outro não é barrado, nele está contido o objeto a. Para Vorcaro e Lucero (2011, p. 820), na posição débil da criança, a mãe, ao agenciar a função de Outro, adere a um “discurso do mestre, pois há uma carência de significantes nela mesma que se atualiza transitivamente na criança”.

De acordo com Stevens (1988), a holófrase pode ser um outro nome dado à foraclusão do Nome-do-Pai, pois enuncia o mesmo efeito não dialetizável do significante que se nota na ausência do corte significativo da metáfora paterna. Como não é possível afirmar que na infância já haveria a foraclusão do Nome-do-Pai, pois esse é o ponto que define estruturalmente os sujeitos constituídos, o conceito de holófrase serve a uma leitura das crianças com dificuldade em emergir como sujeito. Dito de outra maneira, a situação do significante holófraseado nas crianças demonstra uma dificuldade do sujeito de situar, já no primeiro encontro com o significante, com a dimensão da falta, que daria condições para esse ponto de basta se inscrever. No caso da debilidade, como vimos, essa dificuldade tem a especificidade da detenção do objeto a pelo Outro, enquanto na psicose infantil, quem estaria ocupando o lugar de objeto a seria a criança. Quando Lacan aponta para a dimensão da psicose na educação do débil, alerta-nos para os efeitos que um saber pleno, sem faltas, pode ter na constituição subjetiva de uma criança. De modo inverso, Mannoni (1985) pode notar como uma psicose infantil alterava as relações que uma criança mantinha com o saber. Em ambos os casos – ou até em todos os casos da série que Lacan ordena – a noção de holófrase pode servir de orientação para a direção de tratamento.

## Referências Bibliográficas

CUNHA, B. *Psicanálise e estruturalismo*. Lisboa: SCARL, 1981.

FREUD, S. *Projeto para uma psicologia científica. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1885/1987.



LACAN, J. O Seminário, livro XI: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1964/2008.

LACAN, J. Nota sobre a criança. Outros Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969/2003. LACAN, J. Posição do Inconsciente. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1960/1998.

MANNONI, M. A criança retardada e a mãe. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein Cultrix, São Paulo: 1916/1975.

STEVENS, A. L'holophrase, entre psychose et psychosomatique. Ornicar?, Paris, année 12, v. 42, p. 45-79, juil./sept. 1987.

VORCARO, A. A constituição subjetiva. A criança na clínica psicanalítica. São Paulo: Companhia de Freud, 2004. p. 71-90.

VORCARO, A. Da holófrase e seus destinos. Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999. p. 19-58.

VORCARO, A e LUCERO, A. A criança e a debilidade mental: uma abordagem lacaniana. PSICOLOGIA USP, São Paulo, v. 22(4), 813-832, 2011.



# Considerações teóricas sobre o eixo presença e reconhecimento do instrumental APEGI (Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições)<sup>1</sup>

Larissa J. R. Paula Cagnani  
Sabrina Vicentin Plothow

Este texto tem como objetivo trazer considerações sobre o eixo presença e reconhecimento de sujeito do APEGI (Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas Grupos e Instituições), visto que o sujeito para a psicanálise não diz respeito a personalidade ou a um modo de ser.

Kupfer (2010) define que o sujeito do inconsciente foi formulado por Lacan como um lugar, uma função, que denuncia um desejo desconhecido pelo Eu. Em sua obra, Lacan (1994; 1998) formula que o sujeito se constitui através da linguagem, pois o sujeito inconsciente é efeito do campo da linguagem e só existe neste. A linguagem não equivale a um instrumento de comunicação, mas nos referimos a sua dimensão enquanto campo, composto por discursos sociais e históricos, onde o sujeito incide. Nas palavras de Kupfer (2010, p. 270): Não há liberdade nesse surgimento, não há escolha. O sujeito não fala, mas é falado.

O momento em que se faz possível acompanhar a criança com o uso do APEGI será por volta dos seus três anos, no qual ela não é mais um bebê e já se deram alguns operadores essenciais para sua constituição subjetiva. Espera-se que seja possível apreender na criança aquilo que é dela enquanto sujeito e como ela se posiciona no campo do Outro. Essa apreensão se faz possível tanto nos momentos exclusivos com a criança, onde pode-se notar a presença de um sujeito, quanto através do que é dito pelos outros sobre a criança.

Assim, dialeticamente, a presença de um sujeito é o que permite ser reconhecido como tal e seu reconhecimento sustenta a presença de sujeito. No contexto familiar, entende-se que há presença do sujeito quando a criança ocupa um lugar singular na família e se manifesta quando os pais falam sobre ela.

Já na escola, se a criança manifesta suas opiniões e seu entendimento do que a cerca, se compreende e participa da atividade proposta, se é reconhecida e se diferencia dos colegas. De forma geral, se a criança dá lugar à fala dos adultos e respeita os turnos dialógicos, assim como quando responde pessoalmente a uma pergunta, também identifica-se que há sujeito.

---

1 Este texto é parte integrante de um artigo escrito pelas autoras, o qual será publicado como capítulo de livro a ser lançado pela Editora Escuta, em 2022. O manual de aplicação do APEGI e outros capítulos teóricos que fundamentam este instrumental foram escritos por outros autores e também farão parte deste livro.



No primeiro momento, a mãe precisa ser reconhecida enquanto agente da função materna e, sucessivamente, supor um sujeito no seu bebê que ainda não existe. Haverá uma transposição para o reconhecimento, a mãe passa a reconhecer, em seu filho crescido, um sujeito já constituído. Assim, diferentemente do eixo do IRDI (Indicadores Clínicos de Referência para o Desenvolvimento Infantil) que supõe um sujeito que ainda não existente, o eixo presença/ reconhecimento de sujeito do APEGI verifica os efeitos do investimento materno no bebê, nos impondo um duplo movimento de apreensão e leitura, tanto da criança, a partir dos 3 anos, quanto do adulto. Enquanto bebê, a mãe imaginava uma autoria em seu filho e, a partir dos 3 anos com a leitura do APEGI, verificamos se o agente materno reconhece os movimentos próprios da criança.

Esse instrumento abre a possibilidade de verificar se há presença do sujeito, se a criança pode se expressar, enquanto sujeito do desejo, nos momentos de brincadeira, fala e interação com outras crianças e com o adulto, sejam seus pais, o cuidador, o profissional que a acompanha em tratamento.

Tais situações são norteadoras para compreensão deste eixo e envolvem relações com os pares e com o Outro. Neste, verifica-se se o adulto reconhece a criança enquanto sujeito, assim busca-se apreender a forma com que o adulto se refere à criança e se, na relação com esta, ele percebe suas particularidades e o lugar que ela ocupa. Se há o reconhecimento das preferências da criança, se ela fala em nome próprio e esboça reações diante de acontecimentos cotidianos, atribuindo-lhe um significado próprio, entendemos que trata-se de um sujeito constituído e reconhecido. Quando não há reconhecimento de sujeito, os pais ou professores não oferecem um lugar significativo à criança, eles não abrem espaço para sua opinião ou desejo, não dando espaço para sua expressão subjetiva (KUPFER; BERNARDINO, 2017, p. 10).

Conforme exposto, o eixo presença/reconhecimento de sujeito nos ajuda a fundamentar este instrumento, o APEGI. Isso surge pelo discurso dos pais, educadores e cuidadores da criança, que com ela convivem e pode ser apreendido através das entrevistas.

Nas entrevistas com os pais e com os professores, prioriza-se explorar o que se fala em relação à criança e mais especificamente, na entrevista com os pais, pode-se observar a relação entre eles e seu filho, já que a criança participa da mesma.

Por exemplo, temos as seguintes perguntas: 1. (P/R S). O que os pais dizem a respeito da criança e como o fazem? e 1. (P/R S). O que o professor diz a respeito da criança e como o faz? De modo mais amplo, estes tópicos nos oferecem a possibilidade de compreendermos se a criança está presente no discurso do adulto e se ocupa um lugar singular nesta fala, se estes se colocam a compreender os comportamentos da criança, assim como se há um conhecimento por parte destes sobre as qualidades e preferências da mesma.

Nas perguntas seguintes: 2. (P/R S). Como os pais e os professores veem os eventuais sintomas da criança?, poderemos analisar o que os sintomas



produzem tanto nos pais quanto nos professores, se seriam somente um incômodo a ser eliminado, um enigma ou se esses poderiam representar alguma forma de expressão da criança, que também poderia estar associada ao contexto que ela convive e às relações que estabelece.

Na entrevista com os pais, há a seguinte pergunta: 3. (P/R S e FP). A criança é vista dentro de um cenário de filiação. Nesta questão, se faz pertinente analisar como a criança é colocada na dinâmica do casal, se ela se parece com alguém, se é vista como “do papai”, da “mamãe” ou de ambos e como é inserida na cadeia de gerações.

Este texto objetivou refletir sobre o conceito de presença/reconhecimento de sujeito, bem como dialogá-lo com elementos que são fundamentais para sua operação. Levantamos diferentes sentidos que podem ser atribuídos à noção de reconhecimento e, em todos esses, destacamos a importância do seu caráter intersubjetivo e, principalmente, sua importância para a constituição subjetiva da criança.

Podemos considerar que os eixos que compõem os IRDIs e o APEGI se entrelaçam e se complementam, possibilitando assim, uma leitura do sujeito em sua totalidade, não fragmentando-o.

Faz-se importante frisar que sujeito não é sinônimo de criança, há uma marca que diferencia a subjetividade de uma criança que está se constituindo e a subjetividade do adulto, pois, no segundo caso, alguns operadores psíquicos já se dão de modo estruturado, este é um dos fatores que diferencia a clínica com crianças e a clínica com adultos. Esta é a primordial característica do APEGI que permite especificar dados que estão presentes na criança e que podem ser alterados, dada sua plasticidade psíquica.

Por isso, consideramos o uso deste instrumento como fundamental no que se refere ao acompanhamento de crianças que se situam ainda na primeira infância e que apresentam entraves na constituição psíquica, possibilitando seu acompanhamento de modo amplo e aprofundado nas diversas esferas e campos em que a criança circula. O percurso da constituição subjetiva, bem como a possibilidade de aparecimento do sujeito como tal, só se faz possível diante do reconhecimento desse sujeito com nome próprio no mundo. Para que isso ocorra, é necessário que o outro cuidador se posicione neste lugar, a partir da permissão simbólica. Torna-se igualmente importante que o adulto seja reconhecido como cuidador para que, então, possa reconhecer-se como primordial para a constituição do sujeito e, desse modo, supor e dar lugar para o sujeito que se manifesta.

## Referências Bibliográficas

BERNARDINO, Leda M. F.; KUPFER, M. Cristina M. MANUAL APEGI INÉDITO - PROJETO FAPESP, 2017.



KUPFER, Maria Cristina Machado. O sujeito na Psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. *Educação e Realidade*. jan/abr 2010, vol. 35 (1), pp. 265-261. LACAN, Jacques. O seminário. Livro 1: os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. O estágio do espelho como formador da função do eu [1949]. In: *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.



## A importância do brincar e o instrumental IRDI

Larissa J. R. Paula Cagnani |

O GNP, Grupo Nacional de Pesquisa, conduziu atividades de intervenção e pesquisa entre 2000 e 2008 para o desenvolvimento do protocolo IRDI (Indicadores Clínicos de Referência para o Desenvolvimento Infantil), que visa à detecção precoce de aspectos que indiquem algum traço de sofrimento psíquico ou problemas de desenvolvimento em bebês.

Este protocolo com base no conhecimento teórico-clínico da psicanálise foi validado tanto para apontar problemas de desenvolvimento quanto para sinalizar riscos no processo de constituição subjetiva e é composto de 31 indicadores, divididos em quatro etapas do desenvolvimento do bebê: 0 a 4 meses, 4 a 8 meses, 8 a 12 meses e 12 a 18 meses (KUPFER *et al.*, 2009).

Os eixos que compõem os IRDIs foram construídos e organizados a partir de quatro operações formadoras que são fundamentais e indissociáveis para a constituição do psiquismo da criança: Suposição do Sujeito, Alternância Presença/Ausência, Estabelecimento da Demanda e Função Paterna.

O IRDI sugere outras formas de trabalho para além de uma análise diagnóstica, uma vez que pode ser utilizado como um instrumental de leitura a respeito do que não vai bem na constituição subjetiva do bebê e “ajuda a ver o que é tão difícil de ver e de acompanhar: um sujeito nascendo. Busca reintroduzir nas práticas de nosso tempo o sujeito excluído da ciência” (KUPFER; BERNARDINO, 2018, p. 66).

Assim, o IRDI não pode ser utilizado como um *checklist* e sim como roteiro de trabalho e instrumento de intervenção. Nesse sentido, o protocolo nos convoca a refletir sobre o encontro com cada bebê, o qual revela sobre o seu desenvolvimento de forma única.

A utilização do protocolo IRDI se tornou muito expressiva ao longo dos anos, sendo utilizado nos espaços privados, como clínicas particulares, e nas políticas públicas de saúde e educação. Muitas pesquisas foram publicadas em decorrência de sua utilização, como o livro *De bebê a sujeito: a metodologia IRDI nas creches* (KUPFER, BERNARDINO, MARIOTTO, 2014), o qual contém dezenove artigos. Outras publicações, como Lerner *et al.* (2013), destacam que o protocolo IRDI é um importante instrumental para a atuação da psicologia nas políticas públicas em saúde. Na pesquisa de Vendrusculo *et al.* (2012), o protocolo IRDI foi utilizado para ressaltar a importância da alimentação para a constituição subjetiva. Dentre outros artigos, além de teses e dissertações.

As discussões no grupo de pesquisa coordenado pela professora Dra. Maria Cristina Kupfer sobre a utilização desse instrumental, assim como os estudos e pesquisas publicados a respeito do IRDI oferecem um suporte para levantar a possibilidade de aprimoramento do mesmo e a proposta deste texto vai nesta





direção. Neste, propõe-se uma revisão desse instrumental, acrescentando um novo eixo, o brincar, com indicadores que possibilitem averiguar as primeiras manifestações simbólicas do bebê, através dos jogos constituintes e do brincar simbólico.

Os IRDIs são estruturados predominantemente pela função materna e seus efeitos nos bebês, função esta que se tece em torno dos quatro eixos citados acima. Esses indicadores visam a um trabalho preventivo que permita identificar sinais precoces de risco para o desenvolvimento infantil, para intervir a tempo, conforme mencionado na pesquisa de Bernardino *et al.* (2008), que chamou a atenção para a necessidade de incluir no âmbito educacional orientações de ordem psicanalítica que discutam os riscos de constituição psíquica no bebê, levando em conta o crescente número de crianças que entram nesse espaço com alguns meses de vida. Dessa forma, a prevenção em saúde mental, mais especificamente, a prevenção dos riscos psíquicos em bebês adquire uma forma com o uso do protocolo IRDI.

Na pesquisa supracitada, identificaram que o trabalho das educadoras, quando comparado às funções essenciais para a constituição subjetiva, não atingiu um desempenho satisfatório e identificou-se que havia pouco investimento das educadoras em brincadeiras, atividades lúdicas e experiências prazerosas com os bebês. A professora não foi “seduzida” pelos bebês, não se deixando tomar pela demanda desses, como um possível objeto libidinal. Esse aspecto foi associado à ausência do terceiro tempo do circuito da pulsão, fazendo uma articulação entre a presença do brincar e a instauração do circuito do prazer (BERNARDINO *et al.*, 2008).

A instalação do terceiro tempo do circuito pulsional configura-se fator fundamental para o surgimento do sujeito no bebê. Segundo Laznik (2000), este terceiro tempo é quando o bebê faz a si mesmo objeto de um outro, como por exemplo quando ele procura ser olhado pela mãe, ou quando oferece a barriguinha para a mãe “comer”, a mãe entra nesse jogo e manifesta um prazer em seu rosto, criando entre a mãe e o bebê um prazer compartilhado.

Machado (2018) infere que, assim como o sinal da não instauração do terceiro tempo pulsional, o sinal clínico do não brincar também está relacionado à dimensão do prazer compartilhado, pois diz respeito ao brincar como meio de acesso à intersubjetividade. A dimensão do prazer compartilhado no terceiro tempo da pulsão indica a capacidade do bebê de se alienar ao desejo do outro, já a dimensão do brincar compartilhado está relacionado à capacidade desse pequeno sujeito de se separar do outro.

Jerusalinsky (2014) assinala que, durante os cuidados com o bebê, a mãe introduz brincadeiras amorosas que vão além da satisfação das necessidades. E a psicanalista destaca que:

Temos aí um primeiro tempo do brincar: um brincar que é suposto no bebê por parte da mãe. Ele fica evidente quando, diante do bebê já satisfeito que realiza uma sucção esparsa ao seio, a mãe afirma “agora está só de brincadeira!” e permite brevemente tal produção



em lugar de interrompê-la bruscamente. Ela não achata a pulsão oral sobre a ingestão de alimento nutritivo; ela a extrapola, brincando de morder as mãozinhas e pezinhos do bebê. Este é o bebê que depois se oferece à mãe como objeto apetitoso ao desejo materno, estabelecendo o terceiro tempo do circuito pulsional – de fazer-se comer, fazer-se olhar (JERUSALINSKY, 2014, p. 247).

Atualmente, o brincar está contemplado no IRDI de forma indireta, através de quatro indicadores: 10 - A criança reage (sorri, vocaliza) quando a professora ou outra pessoa está se dirigindo a ela; 15 - Durante os cuidados corporais, a criança busca ativamente jogos e brincadeiras amorosas com a mãe (ou com a professora); 19B - A criança possui objetos prediletos em casa (ou na creche); e 20 - A criança faz gracinhas (KUPFER et al., 2008). Todavia, este protocolo não faz menção aos jogos constituintes e ao brincar simbólico, como já contemplado em outros instrumentais, como na AP3 (Avaliação Psicanalítica aos 3 anos).

Jerusalinsky (2014) aborda que os jogos constituintes do sujeito são criações produzidas no laço mãe(cuidador)-bebê e são precursores do brincar simbólico inicial (Fort Da) e que promovem inscrição no sujeito. Tais jogos são produzidos no tempo em que a borda ainda está sendo constituída e que possibilitará à criança vir a enunciar um aqui e um lá. Há dois importantes jogos precursores do Fort-Da, um deles é a brincadeira de lançar objetos para longe e que se engata quando um adulto os recupera para o bebê, que volta a lançá-los novamente. O outro jogo acontece quando a criança ou o adulto se faz esconder e, quando aparece, pronuncia algumas palavras que marcam pontos e que afetam a criança, como: “Cadê? Achou!”. A mãe sustenta tais produções e, quando o bebê entra no jogo e nele engaja gozosamente seu corpo, passa a atribuir a ele a autoria, o saber sobre essas produções. Assim, o brincar do bebê significa um intenso trabalho de construção de um litoral.

Para que haja a constituição subjetiva no bebê, é necessário que a mãe ou outro adulto, que ocupe o lugar de cuidador primordial, sustente certas funções e se enlace na demanda do bebê, para que ele possa, através do brincar, se separar desse Outro e criar suas próprias produções.

## Referências Bibliográficas

BERNARDINO, L. M. F. et al. Análise da relação de educadores com bebês em um centro de educação infantil a partir do protocolo IRDI. In: LERNER, R.; KUPFER, M. C. M. (ORGS.) *Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa*. São Paulo: Escuta-FAPESP, 2008, p. 93-108.

KUPFER, M. C. M. et al. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Latin American Journal of Fundamental Psychopathology*, 6(1), p. 48-68, 2009.

KUPFER, M. C. M.; BERNARDINO, L. M. F. IRDI: um instrumento que leva a psicanálise à polis. *Estilos da clínica*. São Paulo, v. 23, n. 1, 62-82, jan./abr- 2018.



JERUSALINSKY, J. A criação da criança: brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê. 1 ed. São Paulo: Álgama, 2014.

LAZNIK, M. C. A voz como primeiro objeto da pulsão oral. Estilos da clínica. São Paulo, vol.5, no.8, 2000.

MACHADO, L. V. Autismo, psicanálise e prevenção: do que se trata? Estilos da clínica. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 114-129, jan./abr- 2018.



## “Estamos na *live*”: O trabalho com jovens e adolescentes autistas e psicóticos durante a pandemia. O que podemos inventar?

Letícia Gonçalves Loback Siqueira<sup>1</sup> |

Palavras-chave: Pandemia; autismo; psicose; prática entre vários.

O presente trabalho discute os impasses que a pandemia apresentou ao projeto “Circulando e traçando laços e parcerias: atendimento para jovens autistas e psicóticos - do circuito pulsional ao laço social”, vinculado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no qual atuo enquanto estagiária e extensionista desde 2019.

O projeto é inspirado na prática entre vários com adaptações à realidade brasileira e ao nosso público juvenil. O “Circulando”, forma abreviada e carinhosa que costumamos utilizar, parte da premissa que é possível estabelecer formas de tratamento em um dispositivo clínico ampliado, utilizando dos recursos culturais disponíveis na cidade para a tentativa de inserção dos sujeitos autistas e psicóticos no laço social. Dessa forma, nós pensamos que os locais frequentados pelos jovens (casa, escola, CAPS ou CAPSi, museus, entre outros) não representam apenas lugares geográficos, mas sim pontos de referência que podem viabilizar formas inventivas de interlocução com o Outro.

A pandemia de Covid-19 representou um rompimento abrupto do nosso trabalho com os jovens. Segundo Canguilhem (2011), a doença impõe aos organismos uma nova dimensão da experiência vital com o meio. Dessa forma, podemos pensar, de maneira preliminar, que o momento pandêmico e a adoção de medidas de segurança, como o isolamento social, estabeleceram novas formas de vida aos sujeitos. De maneira radical, as relações com os outros e com a própria pólis foram afetadas. Os sujeitos autistas e psicóticos não estão apartados de enfrentar essa realidade, visto que seus locais de referência, como o próprio projeto, também tiveram seu funcionamento alterado.

Diante da impossibilidade de nos encontrarmos com os jovens, deparamo-nos com o primeiro impasse em manter a continuidade do trabalho no tempo e no espaço de maneira frequente e regular, o que Di Ciaccia (2005) aponta enquanto fundamental para a efetividade das intervenções com esses sujeitos. Considerando a importância da sensação de imutabilidade para o autismo, marcada desde a invenção do termo por Kanner, podemos pensar que essa mudança pode ter um efeito pronunciado nestes casos. Durante os primeiros meses de isolamento, recebemos relatos de pais e mães que demonstraram um agravamento das condições psíquicas de seus filhos.

---

1 Graduada em Psicologia; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); lobacklet@gmail.com



Continuamos apostando que era possível acompanhar o trabalho de nossos pacientes, mesmo com os impasses desse período. Nesse sentido, Ribeiro (2021) também pensa que a possibilidade de intervenção do analista passa pela sua tentativa de inclusão no trabalho que o próprio sujeito autista já realiza. Desse modo, com essas orientações, não buscamos de antemão estabelecer práticas estruturadas, inventando a cada encontro com cada sujeito novas formas de saber-fazer.

Como em outras atividades, a utilização de meios remotos foi a via encontrada para o Circulando nesse período. Optamos por realizar videochamadas com um ou dois pacientes, acompanhados por dois estagiários. Percebemos que, em lives muito numerosas, os sons se tornavam excessivos para os pacientes

Como Maleval (2018) argumenta, as crianças autistas tendem a recusar ou reter os objetos das primeiras trocas com os outros (as fezes, o alimento, o olhar e a voz). Essa recusa representa uma defesa contra as expectativas do Outro, que incidem sobre eles de maneira avassaladora. Em relação ao objeto voz, ele discorre: “a recusa de inserir a voz na troca gera duas condutas frequentes no autista: o mutismo quando uma resposta lhe é exigida e tapar as orelhas quando lhe falam.” (Maleval, 2018, p. 7). Observamos que essas duas condutas se mostravam ainda mais pronunciadas em encontros virtuais com muitos participantes

A fim de exemplificar a experiência de trabalho com o Circulando nesse período, é interessante trazer um breve relato de um paciente atendido por nós. Nathanael é um jovem autista de 26 anos que participa do projeto há cerca de dez anos. Antes da pandemia, ele participava do “Ponto de encontro” - oficina livre em que os próprios pacientes escolhem e organizam as atividades, junto ao auxílio de estagiários. Começamos os encontros virtuais com Nathanael através de uma atividade simples, que já tínhamos feito com ele presencialmente, escutando juntos uma música de sua escolha.

A partir disso, novas atividades apareceram. Ele começou a mostrar os brinquedos em seu quarto e as estampas de suas camisas. Contudo, Nathanael apresentava dificuldade em mostrar os objetos pela câmera, ele parecia acreditar que nós estávamos juntos em seu quarto. Nesses momentos, fizemos uma intervenção “assim não estou vendo, você tem que mostrar para a câmera”, no qual ele ajusta o objeto a seu celular, pedindo uma confirmação: “e agora, viu?”.

Podemos pensar, então, sobre qual seria a função exercida pela tela no atendimento on-line. Ao trabalhar a noção de olhar, Lacan (2017) introduziu a ideia do écran, aquilo que faria uma mediação ou anteparo entre o objeto e o quadro que se produz no ponto do olhar. Alguns analistas usam essa passagem para pensar a tela das novas tecnologias. Tizio (2006) caracteriza a tela como um véu, que projeta uma imagem, mas vela aquilo que está fora do retângulo. O movimento de Nathanael pode apontar um uso particular da tela, visto que ele não se apoiou na própria imagem refletida, mas na palavra dos analistas para se posicionar. Poderia a tela apresentar para o autismo uma mediação em relação à alteridade intrusiva?



A partir desse impasse diante da tela, Nathanael começou a apontar para novas formas de trabalho. Daquilo que parecia ser uma dificuldade do rapaz em nos mostrar objetos, passamos a participar de um certo jogo, em que ele saía do enquadramento da câmera, nós perguntávamos “cadê você, Nathanael?” e ele retornava. Ele aparecia e sumia, se fazia presente e ausente, tal qual o “fort-da” descrito por Freud (1996). Diferente do menino que utilizava o carretel na brincadeira, o próprio corpo de Nathanael que faz o movimento para representar esse par de opostos sobre a tela.

A partir do conceito de neo-borda proposto por Laurent (2014), nos interrogamos sobre a invenção dessa brincadeira pelo jovem. Acreditamos que, nesse jogo de aparecer e sumir, Nathanael poderia estar tentando operar alguma separação possível em relação ao Outro e ao gozo avassalador que sobre ele incide. A construção dessa borda permite a ele não estar completamente tomado pelo real, ao mesmo tempo que cria um espaço de trocas e de jogo com os analistas.

Além disso, o jovem também passou a mostrar fragmentos de seu corpo. A barba, o braço, a espinha e o pé começaram a ser refletidos na tela sempre seguidos da pergunta: “Tá vendo?”. Segundo Kupfer (2000), encontramos em sujeitos autistas uma desordenação dos registros simbólico e imaginário. A partir desses entraves estruturais, surge uma dificuldade em, a partir da fala do Outro, formar uma imagem corporal - tal qual no “estádio do espelho” descrito por Lacan (1998). Assim, nossa intervenção foi no caminho de acusar a recepção dessas imagens recortadas apresentadas por Nathanael, apostando que isso possa viabilizar a construção de algo que se aproxime, ainda que de maneira provisória e precária, de uma imagem corporal.

Percebemos que Nathanael passou a falar mais nas nossas videochamadas, em comparação às oficinas presenciais que fazíamos. No “Ponto de Encontro”, ele era um dos pacientes mais quietos, só respondendo de maneira monossilábica quando era oferecida uma atividade. Por outro lado, nos encontros virtuais, o jovem passou a se posicionar mais. Em algumas frases, Nathanael parece conseguir se enunciar em primeira pessoa usando o pronome “eu” - fenômeno raro entre os autistas.

Portanto, é notório que Nathanael fez um uso criativo das atividades remotas no período da pandemia. Em dado momento, o jovem disse em referência a videochamada: “é a live, a live do Circulando”. A criação desse nome para nossos encontros virtuais marca uma diferença com o período anterior presencial. A partir do caso do jovem, refletimos que a invenção diante de um impasse clínico se mostrou essencial para o trabalho do projeto durante a pandemia.

Diante da catástrofe sanitária, ainda assim foi possível, pelos caminhos que os jovens foram nos apontando, criar novas formas de atendimento. Cabe ressaltar que issosó foi possível pelo fortalecimento da transferência e da parceria com os jovens e com os outros que os cercam (escola, família e rede de saúde). Contudo, esse momento não é sem perdas e nem todos os jovens do projeto conseguiram participar durante a pandemia. Mesmo muito desejantes, algumas questões



socioeconômicas, como falta de acesso à internet, e de saúde, falecimento de um ente próximo, dificultaram que alguns pacientes prosseguissem o tratamento de maneira regular. Nesses casos, buscamos manter contato via telefone e prestar o apoio possível.

Além disso, outros impasses também apareceram nesse último ano. A presença dos pais juntos aos filhos no mesmo ambiente durante as videochamadas nos trouxe questões. Com o tempo, conseguimos construir com as famílias uma separação possível de sustentar nesse momento difícil. A criação de um grupo de pais online também foi uma alternativa encontrada para que eles pudessem ter seu próprio espaço. Ademais, o recurso aos objetos, tão importante no autismo, ficou dificultado e apostamos em outras saídas, como a música, os jogos de imitação e o teatro. Após esse longo período de trabalho criativo, ainda que muito árduo, atualmente o projeto Circulando ensaia um retorno gradual das atividades presenciais.

## Referências Bibliográficas

- CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- DI CIACCIA, A. A prática entre vários. In: ALTOÉ, S.; DE LIMA, M. M. (Org.). *Psicanálise, clínica e instituição*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2005, p. 34-55.
- FREUD, S. Além do princípio do prazer (1920). Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- KUPFER, M. C. M. Notas sobre o diagnóstico J. Escritos. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 96-103.
- LACAN, J. O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais em psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2017, p. 95.
- LAURENT, E. A Batalha do Autismo: da Clínica à Política, Editora Zahar, 2014.
- MALEVAL, Jean-Claude. Da estrutura autista. *Revista Asephallus de Orientação* v. 26, n. 13, p. 4-38, maio de 2018.
- TIZIO, H. Casais pela internet. *Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana* no02, 2006. Disponível em: [http://www.isepol.com/asephallus/edicao\\_2/casais\\_2.html](http://www.isepol.com/asephallus/edicao_2/casais_2.html) Acesso em 15 de outubro de 2021.



## Centros especializados para autistas: questões para o laço social

Leticia Vier Machado  
Adriana Marcondes  
Leandro de Lajonquière

Este ano que se inicia, 2022, marcará uma década da publicação da Lei 12.764 de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e legitimou as pessoas com diagnóstico de autismo como pessoas com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012). Desde então, muitas pautas colocaram a temática do autismo em evidência no campo político e clínico, tornando “autismo” um campo de disputas acirradas, envolvendo diferentes atores em cena: os próprios autistas, seus familiares, profissionais da saúde mental, da educação, pesquisadores de distintas áreas e abordagens teóricas.

O instrumento legal que se popularizou como “Lei do Autista” foi fruto do primeiro projeto de lei formulado por pais e familiares de autistas a ser aplicado em âmbito nacional (NUNES, 2014). A Lei 12.764/2012 reorganizou o campo do autismo no Brasil, transformando a categoria de deficiência para o autismo em uma ferramenta política e identitária na luta por direitos. Na perspectiva desses familiares, a categoria de deficiência foi reconhecida como a conquista de uma categoria, já que, antes dela, o autista não era nada – afirmavam os próprios pais e mães (NUNES, 2014).

Esse processo de transição da invisibilidade jurídica e política para o campo da reivindicação por direitos foi o início de um longo percurso de pautas políticas, focalizadas, sobretudo a partir do ano de 2019, na demanda por atendimentos em serviços especializados e na oposição de famílias à oferta de acompanhamento no âmbito da Rede de Atenção Psicossocial, como os Centros de Atenção Psicossocial.

No ano de 2019, três projetos de lei tramitavam concomitantemente na Câmara dos Deputados, todos com proposições referentes à criação de centros especializados: o PL 3933/2019, que “[...] Prevê a criação de centros de referência especializados no atendimento às pessoas com transtorno do espectro autista e síndrome de Down”; o PL 5056/2019, apensado ao primeiro, que “[...] Altera a Lei no 12.764, de 2012, para disciplinar o cuidado integral individualizado à pessoa com Transtorno do Espectro Autista nas áreas de saúde e educação”, e o PL 1712/2019, que “Insera dispositivos na Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012 e altera dispositivos da Lei no 13.257, de 8 de março de 2016 (Marco Legal da Primeira Infância)” (MACHADO, 2021).





Assim, o reconhecimento do autismo como deficiência transformou a pergunta sobre o que é preciso fazer com os autistas para o que seria melhor para eles (HACKING, 2005). A circulação de diferentes discursos sobre o autismo deu início a uma corrida desenfreada pela legitimidade e pela expertise dos saberes, jogo no qual os chamados “especialistas baseados na experiência” – neste caso, as próprias famílias de autistas – ganharam voz e visibilidade. É na malha deste jogo de forças entre políticas, saúde mental, deficiências e representatividade das famílias que a criação de centros especializados ganha força como demanda no Brasil.

Nossa hipótese é que tais demandas por centros especializados vão ao encontro de outras iniciativas recentes em proposições políticas para a infância no Brasil. A primeira delas diz respeito à tentativa de alterar a diretriz da educação especial, iniciativa que tomou forma na publicação do Decreto 10.502/2020, divulgado no Brasil no mês de setembro de 2020 e revogado em dezembro do mesmo ano, após mobilização intensa de diferentes atores sociais – famílias, profissionais da saúde e da educação.

O dispositivo legal propunha estabelecer a educação especial como uma diretriz constitucional que atribuía às famílias o poder sobre o processo de decisão referente ao uso de serviços e recursos do atendimento educacional especializado, caso uma avaliação identificasse que não havia benefício da inclusão nas escolas regulares. Essa proposta sinalizava para o desmonte da política de educação inclusiva, impulsionando a criação e a manutenção de escolas e classes especiais como serviços especializados dirigidos às pessoas com deficiência.

A segunda iniciativa semelhante diz respeito à tentativa de regulamentação do ensino domiciliar no Brasil, pauta que ganhou repercussão em meio à pandemia de Covid 19 através de diversos projetos de lei em tramitação na Câmara dos Deputados. O ensino domiciliar permite a oferta da educação básica em casa, sob a responsabilidade das famílias ou de tutores. Enquanto política pública, a defesa do ensino domiciliar marca igualmente um grande retrocesso nas políticas educacionais no país, criando condições possíveis para o abandono escolar. Tais proposições arriscam produzir uma nova versão da institucionalização e segregação de crianças com deficiência, rubrica na qual os autistas legalmente estão incluídos, como também crianças sem deficiência.

A defesa pelos centros especializados advoga pela ideia de que, pela ausência desses serviços, há uma grande quantidade de falsos negativos (pessoas não diagnosticadas, mas que são autistas), configurando uma demanda reprimida por não encontrar profissionais e serviços que possam diagnosticar e tratar da condição, devido à falta de informação sobre o autismo no Brasil (RIOS; CAMARGO Jr., 2017).

Na esteira dessa lógica, estes seriam os locais adequados para realizar uma intervenção precoce e, por meio desta, aproveitar a “janela de oportunidades” do desenvolvimento infantil, nos primeiros anos de vida. Defende-se a possibilidade de uma criança, por meio de tratamento especializado e pela aquisição de habilidades específicas, transitar dentro do espectro autista de graus mais graves a mais leves (RIOS; CAMARGO Jr., 2017). Além disso, o pedido por um serviço



único é entendido como uma opção pragmática, por reunir diferentes especialidades em um só lugar, driblando dificuldades de acesso e de mobilidade entre serviços distintos (COSTA ANDRADA, 2017).

Em uma cidade do interior do estado do Paraná, ao menos quatro iniciativas de criação de clínicas especializadas em autismo foram inauguradas apenas no ano de 2020, sendo uma delas pública, vinculada à rede de atenção primária do município e, as demais, oriundas da iniciativa privada. Quase dois anos após a inauguração do serviço de caráter público, viu-se o incremento das filas de espera para o atendimento no centro especializado em autismo e da demanda pela produção de diagnóstico para ter acesso ao dispositivo. Neste, o diagnóstico está no cerne da proposta, mesmo que haja o risco de produzir falsos positivos, localizando autismo nas crianças em que este não se apresenta, para garantir um lugar de atendimento na rede de saúde existente.

Paradoxalmente, quando o diagnóstico se torna critério para a inclusão em um serviço, adere-se a uma lógica individualizante do cuidado (DEMAILLY, 2019). Critério distinto, por exemplo, da oferta de cuidado na Rede de Atenção Psicossocial, na qual o diagnóstico não pretende ser um marcador dos atendimentos, nem o ponto de partida na construção dos projetos terapêuticos de cada criança. A noção de diagnóstico não orienta o tratamento, que se baliza na noção mais ampla de sofrimento, na qual coexistem componentes subjetivos, sociais e econômicos.

Em centros especializados em autismo, constatamos que a diretriz de trabalho tende a determinar, aos sujeitos atendidos nestes espaços, parâmetros de uma normalidade que baliza formas de agir e de se comportar. Assim, as demandas por dispositivos que organizam seu público alvo por uma uniformização diagnóstica acabam por fomentar a ideia de que o autista aprenderá a fazer como os outros, e não a fazer com os outros, quando a alteridade é sobreposta pela especificidade de um funcionamento psíquico.

Nesse sentido, na tentativa de criar um lugar próprio, específico e especializado, apartamos os sujeitos da circulação social e da habitação de um espaço comum. É neste comum das experiências de segregação que aproximamos, em certa medida, a política dos centros especializados àquela do “decreto da exclusão”, como ficou conhecido o Decreto 10.502/2021, e do incentivo ao ensino domiciliar.

Podemos afirmar que a inserção da criança no laço social a partir do diagnóstico, como acontece nos centros especializados, dificulta as possibilidades de constituição subjetiva, pois a figuração imaginária do diagnóstico determina, ao mesmo tempo, a produção discursiva sobre a criança e seu futuro como sujeito (KAMERS, 2020). Na tentativa de criar um lugar, não nos livramos do perigo de lançar as crianças para fora do laço social, quando sua alteridade radical e sua diferença são recebidas como não familiarizáveis (LAJONQUIÈRE, 2010).



## Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em 12 ago. 2018.

COSTA ANDRADA, B. Sentidos e desafios do autismo para o território: um estudo etnográfico. Tese (Doutorado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, Rio de Janeiro, 2017. 172f.

DEMAILLY, L. Le champ houleux de l'autisme en France au début du XXIème siècle. SociologieS [En ligne], La recherche en actes, Champs de recherche et enjeux de terrain. 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/sociologies/9593>. Acesso em 25 set. 2019.

HACKING, I. Figures de l'autisme. Cours au Collège de France, leçon 5, le 15 mars 2005.

KAMERS, M. Os riscos da nomeação diagnóstica e o uso de psicofármacos na infância. In: CATÃO, I. (Org.). Mal-estar na infância e medicalização do sofrimento: quando a brincadeira fica sem graça. Salvador: Ágalma, 2020. p. 208-231.

LAJONQUIÈRE, L. de. Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. Petrópolis: Vozes, 2010.

MACHADO, L.V. O autismo na pólis: efeitos sobre o lugar da criança no imaginário social no Brasil. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2021. 223 f.

NUNES, F. C. F. Atuação política de grupos de pais de autistas no Rio de Janeiro: perspectivas para o campo da saúde. Dissertação (mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, 2014. 147f.

RIOS, C. Entre o transtorno mental e a deficiência: os contornos do debate público acerca do autismo no Brasil. Anais da 29ª Reunião brasileira de antropologia. 2014. Disponível em: [http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401978310\\_ARQUIVO\\_RBA2014ve\\_rsaoenviada.pdf](http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401978310_ARQUIVO_RBA2014ve_rsaoenviada.pdf) Acesso em 24 jul. 2020.

RIOS, C.; CAMARGO Jr, K. Especialismo, especificidade e identidade - as controvérsias em torno do autismo no SUS. Ciência & Saúde Coletiva, 24 (3), p. 1111-1120, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-81232019000301111&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-81232019000301111&lng=en&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em 24 jan. 2021.



## O discurso da BNCC entre o transmitir e o aprender: a dialética que virou dilemática

Lia Silva Fonteles Serra<sup>1</sup> |

Em uma pesquisa, assim como em uma análise pessoal, partimos de uma questão. Em um caso ou em outro, há a enunciação de um inconsciente, o que torna os campos da psicanálise e da educação aproximados por uma interseção: o sujeito. Por isso a psicanálise opera enquanto potência teórica no sentido do desvelamento dos impasses que se formam em torno da educação quando o discurso que a rege – o pedagógico – passa a ser marcado por artifícios que excluem o sujeito.

É em torno desse ponto que nossa questão de pesquisa se esboçou ao tomar a oposição dilemática entre transmissão e aprendizagem como elemento que demonstra a incidência na educação de um discurso cujo funcionamento se tece fora da dialética subjetiva.

Vimos que isso começa a se esboçar a partir do rompimento cultural com a tradição, historicamente marcado pela virada neoliberal dos anos 1970, quando vimos a tecnociência assumir as rédeas da nossa cultura, o que contingencialmente transformou nossas posições discursivas na medida em que ampliou a circulação do discurso do capitalista em nossa sociedade. Essa ampliação favoreceu a tomada pelo discurso pedagógico de teorias cuja articulação entre biologia e psicologia do desenvolvimento tornavam-nas favoráveis à elaboração de um pensamento educacional que propunha uma educação livre dos incômodos impostos pela subjetividade. Desse modo, o sujeito desse discurso passa a ser o sujeito epistêmico, encerrado em sua racionalidade, o qual se diferencia do sujeito da chamada educação tradicional pelo lugar que ocupa na cena educativa. O centro de gravidade dessa cena se transforma, deslocando o seu eixo para o aluno e, assim, a aprendizagem passa a ser o foco das preocupações educacionais.

Com isso, temos um discurso votado à aprendizagem e desligado da tradição, o que resulta em rechaço ao que possa ser da ordem da transmissão, erguendo, assim, uma relação dilemática entre transmissão e aprendizagem. Essa relação se constrói pela oposição entre esses elementos. Passamos a sustentar um discurso pedagógico em que transmissão e aprendizagem não caminham juntas, como se uma fosse fator de exclusão da outra. Esse discurso acaba por identificar transmissão como referente da educação chamada de tradicional e aprendizagem como referente da educação progressista, implantando um movimento de afastamento, a todo custo, entre essas duas posições frente à educação. Esse afastamento, que

---

1 Universidade Federal do Maranhão - UFMA [liafonteles@gmail.com](mailto:liafonteles@gmail.com)



ainda preservava algum relativismo até os anos 1970, tornou-se absoluto a partir do rompimento cultural com a tradição.

A psicanálise, enquanto dispositivo teórico, nos permitiu desvelar esse impasse na medida em que sustenta, a partir da dialética subjetiva, a impossibilidade de separar transmissão e aprendizagem. É por essa via que podemos observar que a relação dilemática construída pelo discurso pedagógico contemporâneo acaba por excluir o sujeito da cena educativa.

Nossa tese, portanto, consiste em afirmar que o documento da Base Nacional Comum Curricular brasileira, na mesma esteira do discurso pedagógico ocidental mais amplo, apresenta em seu texto marcas do discurso capitalista que colocam transmissão e aprendizagem em uma relação dilemática.

Demonstramos essa afirmação a partir de seis categorias que retiramos do texto - Educação Baseada em Competências, Educar como Técnica, Inovação, Projeto de Vida, Aprendizagem como Direito e Aluno Autônomo - levantando os aspectos que levam tais categorias a se inserirem na lógica discursiva do capitalista, a qual gera o efeito de expulsão do sujeito, uma vez que se baseia na não formação de laço, promovendo um discurso fechado, votado ao consumo e, portanto, fadado a ser consumado.

A partir desses elementos que promovem um deslizamento do discurso do texto para o discurso do capitalista, demonstramos alguns desdobramentos que geram efeitos na educação. Tais desdobramentos apontam para a relação de oposição entre transmissão e aprendizagem sobre a qual estamos nos referindo.

O primeiro deles disse respeito à autoridade. Observamos duas vias pelas quais o texto da BNCC acaba por dificultar a construção de relações de autoridade que, como vimos, são condição para a transmissão. Essas vias são o autonomismo e a potência.

Vimos que o texto do documento trata, em alguns de seus trechos, a autonomia do aluno como um autonomismo, caracterizado pela confusão entre autonomia e liberdade social e política. Trata ainda a potência do aluno, essencial para que este possa emergir em sua força a fim de que crie saber, como uma potência voltada a um quantitativo referente à eficácia de resultados.

O ponto crucial para a demonstração da nossa tese, a partir da questão da autoridade, encontra-se na tendência que o discurso do texto apresenta em transformar o que é da ordem da transmissão - o laço - em relação de poder. Funciona, assim, eliminado o poder pela via da eliminação do laço. Por essa via, junto ao laço elimina também a autoridade. É nesse ponto que o discurso, ao tomar o aluno como autônomo e potente, nos moldes em que apontamos, levanta a bandeira da aprendizagem (que é centrada no aluno) em oposição à transmissão (que, ao entrar no registro do poder, deve ser eliminada).

O segundo desdobramento disse respeito à oposição entre conhecimento e saber. Nesse capítulo vimos que o texto da BNCC traz muitos elementos que apontam para noções de educação enquanto técnica aplicada e enquanto prática crítico-reflexiva. Nos dois casos, estamos diante de um discurso que, ao enfatizar o



conhecimento, suprime o que é da ordem do saber. Ao suprimir o saber, revelando o ideal de sujeito epistêmico em jogo, esse discurso desprende a educação da produção de sentido, desconstruindo a ideia de experiência no trajeto educativo.

Uma educação voltada ao conhecimento supõe que devem estar presentes na prática educativa experimentos que levem os sujeitos a construir conhecimento. Porém, não levam em consideração que, essa construção necessita de sentido, o que acaba por levar muito mais à reprodução de um conhecimento já existente fora do sujeito, que tornar esse conhecimento seu. É pela elaboração de sentido que o saber pode ser produzido, portanto, o experimento por si não gera saber, a não ser que entre no registro da experiência.

Nesse sentido, se o que importa é o sujeito epistêmico, então é do conhecimento e não da experiência que se trata, uma vez que com esta, o saber e todos os seus percalços são colocados em jogo. Assim, o discurso supõe que conhecimento pode ser concebido separado de saber. Nessa esteira, podemos pensar que a aprendizagem, foco do discurso pedagógico contemporâneo, ao se centrar no aluno e em sua atividade, requer deste a apropriação de conhecimentos, enquanto a transmissão opera em torno da produção de saber, o que nos permite dizer que a mesma operação que separa conhecimento de saber, também separa aprendizagem de transmissão.

Por fim, entendemos que todo esse movimento aponta para uma fantasia de apagamento do horizonte do impossível. Observamos que podem ser encontrados em todo o texto da BNCC elementos que nos apontam para um modo específico de defesa frente ao real: o apagamento. Esse modo específico é característico do discurso do capitalista, que elimina qualquer falha que possa advir do sujeito, implantando um circuito fechado que se retroalimenta vorazmente e que, como tal, é fadado à consumação.

É esse modo de defesa que marca a diferença do discurso pedagógico contemporâneo dos anteriores, pois mais que negar ou esconder, o *modus operandi* do discurso capitalista é eliminar o peso da subjetividade. Assim, quando este faz marcas no pensamento educacional, assistimos a um movimento de exclusão do sujeito da cena educativa, o que é problemático, uma vez que sua potência está no impossível que nos circula e nos toca.

Esta pesquisa, ao escandir os termos da gramática da educação contemporânea, visou, a partir da exploração da ambivalência interna de suas proposições, enxergar aquilo que produz o efeito de expulsão do sujeito, contribuindo, na esteira do que aponta Debieux Rosa (2004, p. 340), “para a elucidação de sua eficácia no processo de alienação do sujeito e apontando os laços que possibilitam a sua inclusão como sujeitos do desejo”.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.



DEBIEUX-ROSA, Miriam. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, Fortaleza, v. IV, n. 2, p. 329-348, 2004.

FREUD, Sigmund. *Totem e Tabu e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago, 2006

LACAN, Jacques. *Televisão*. In: LACAN, Jacques. *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008 (Seminário Original de 1964).

LACAN, Jacques. *La Troisième*. *Lettres de l'Ecole freudienne*, n. 16, Paris, nov. 1975.

LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

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

LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 20: mais, ainda (1972-1973)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

Lacan, J. (1972). *Conférence à l'université de Milan*. Disponível em: <<http://espace.freud.pagesperso-orange.fr/topos/psych/psysem/italie.htm>>. Acesso em: 26 out. 2017



# Parentalidade e transmissão na contemporaneidade: o dilema entre liberdade x autonomia

Lia Silva Fonteles Serra<sup>1</sup> |

Receber uma criança no mundo e educá-la requer de nós adultos, sujeitos constituídos e mais experientes quanto aos impasses da vida, uma inclinação a esta tarefa. Requer que nossa dívida simbólica nos coloque em posição de implicação com as novas gerações. O exercício de maternar e paternar se ergue a partir do nosso próprio encontro com o mundo e com os nossos filhos. Esta tarefa está sempre ancorada na transmissão. Nesse sentido, ao refletirmos a respeito do nosso tempo, nos colocamos a pensar sobre a operação da transmissão parental na contemporaneidade.

Pensar em parentalidade, transmissão e contemporaneidade requer escutarmos nosso tempo. Lacan, por volta dos anos 1970, após formalizar sua teoria dos discursos no seminário XVII, nos disse de um quinto discurso chamado de discurso do capitalista. A partir da noção de discurso, ele nos põe a pensar que as posições que assumimos no laço social se referem a certas relações estáveis a partir das quais nos colocamos no mundo pela linguagem. Nesse sentido, se tomarmos a composição do projeto neoliberal que vem inundando nossa cultura mais fortemente nos últimos 50 anos, veremos que faz parte deste projeto muito mais que uma mera teoria econômica, mas “uma matriz de produção de discursos que atravessa diferentes dimensões da cultura” (SILVA et al., 2020). É sobre isso que Lacan se refere ao escutar o discurso do capitalista. Nesse contexto, falar de parentalidade nos nossos dias impreterivelmente nos leva a capturar a incidência desse discurso na transmissão.

Para pensarmos nos efeitos dessa incidência, tomaremos para nossa discussão a confusão que opera atualmente entre as noções de autonomia e liberdade, confusão esta que promove uma queda na autoridade parental nos moldes como já apontava Arendt nos anos 1950.

É comum observamos atualmente entre os pais de crianças e adolescentes um discurso que confunde autonomia – enquanto possibilidade de um sujeito pensar e agir sem que dependa da presença de outro para lhe dar suporte, ou se quisermos, a partir de uma ética e um estilo próprios, o que diz respeito ao desejo – com liberdade – no sentido de um liberalismo, uma liberação em relação à coerção por um poder.

Assim, a partir do uso do termo autonomia, propósito de qualquer educação, os pais contemporâneos lançam mão da ideia de liberdade, ou seja, da não submissão a um poder, aplacados pela cultura que tem como estratégia de desvinculação entre os sujeitos, cujo lema “Cada um por si, Deus por todos”,

1 Universidade Federal do Maranhão - UFMA liafonteles@gmail.com





cabe perfeitamente. Essa liberdade, assim, funciona mais para uma liberação da criança em relação ao adulto que para sua autonomia.

Segundo Minicelli (2016, p. 194),

[...] o mercado de consumo livre requer uma infância emancipada de qualquer advertência sobre os interesses espúrios que têm aqueles que buscam usufruir com corpos e almas infantis. Requer ser livre de toda restrição de transmissão intergeracional de cuidado. Requer das novas gerações serem a-históricas e atemporais. Emancipadas de toda filiação e genealogia, caem livres de toda autoridade e sujeição.

Nesse sentido, uma educação que trabalha para a emancipação das crianças em relação aos adultos, acaba por dificultar as possibilidades de alguma autonomia, uma vez que livres do laço com os adultos, estas caem, também, livres de qualquer autoridade. Porém, sabemos que “a autoridade, em geral, não se contrapõe à autonomia do sujeito, mas é, antes, seu pré-requisito” (CARVALHO, 2015, p. 978). Para que um sujeito venha a ser autônomo, objetivo de qualquer educação, é necessário que antes tenha experienciado alguma relação de autoridade, uma relação assimétrica, mediada pelo respeito.

Ao tomar como análogo o que é da ordem do poder e o que é da ordem da autoridade, o discurso que tem por base um projeto neoliberal constitui-se na crença de uma incompatibilidade entre autoridade e autonomia do sujeito. Nessa crença, constrói uma repulsa a qualquer relação de poder que possa se estabelecer no âmbito educacional em nome da autonomia das crianças, porém, o que esse discurso acaba por promover, paralelamente, é a extinção da autoridade. Isso porque tem por base a individualização, ou seja, a desvinculação do sujeito de um outro, seu desengate.

Arendt (2011, p. 79), em 1954, já nos chamava atenção quanto ao fato de aspectos políticos adentrarem esferas pré-políticas, gerando dilemas quanto a questões fundamentais da vida humana, como a autoridade:

O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundidade e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros.

Contudo, a autora reconhece que “essa forma de autoridade serviu, através de toda a história do pensamento político, como modelo para uma grande variedade de formas autoritárias de governo”, uma vez que “visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência” (ARENDR, 2011, p. 78). Entretanto, é importante termos em vista que a autoridade não se constrói nem pela força, nem pela igualdade, uma vez que ela



[...] é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos (ARENDDT, 2011, p. 79).

É a partir desse ponto de vista que nos colocamos a pensar que o dilema entre autonomia e liberdade guarda relação com a tênue diferença entre poder e autoridade. Nesse sentido, o problema repousa em visar autonomia quando se aspira por liberdade e em, portanto, deixar adentrar na esfera pré-política aquilo que é do mundo político.

É nesse mesmo interesse que o ideal de uma democracia política, característico do nosso tempo, adentra o exercício da parentalidade. Nossa dívida quanto às relações autoritárias acaba por levantar o ideal de que, pela via da democratização das relações, podemos conduzir uma educação sem constrangimentos, sem diferenças, criando a ilusão de que tudo o que seja vivido pelos mais jovens seja resultado de sua iniciativa autônoma: *cada um decide por si, todos têm direito a fazer suas próprias escolhas, igualdade para todos...* ideias presentes em enunciados como "Só quero que você seja feliz com suas próprias escolhas, meu filho!".

É nesse sentido que esse ideal democrático é alimentado pelo discurso capitalista, pois, pela via da democratização das relações, se nos livramos, por um lado, de relações autoritárias, por outro nos deparamos com adultos destituídos da função educativa, gerando o efeito de que as novas gerações, por serem logicamente impossibilitadas de se constituir fora de uma relação de autoridade, passem a ser tuteladas pela ciência (pelo remédio, pelo protocolo, pelo especialista etc.), o que implica na mercantilização de seus corpos, uma vez que a ciência hoje funciona sob ditames do mercado.

## Referências Bibliográficas

- CARVALHO, José Sérgio. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 975-993, out./dez. 2015.
- ARENDDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Coleção Debates).
- MINICCELLI, Mercedes. Infância e direitos em tempos de exposição e consumo: infância emancipada? In: VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). *Crianças Públicas: adultos privados*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016. p. 193-204.
- SILVA et al. *Matrizes Psicológicas da Episteme Neoliberal: a análise do conceito de liberdade*. In: *Neoliberalismo como Gestão do Sofrimento Psíquico / Vladimir Safatle, Nelson da Silva Junior, Christian Dunker (orgs.)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.



# Aprendizagem terapêutica para crianças com autismo

Lidiane Ingrid Horta  
Cristina Keiko Inafuku de Merletti

A partir de um caso clínico de autismo na instituição Lugar de Vida<sup>1</sup> e por meio da Educação Terapêutica<sup>2</sup>, termo cunhado por Maria Cristina M. Kupfer, a aprendizagem terapêutica é uma articulação entre psicanálise e educação. A aprendizagem pode ser constitutiva e terapêutica para as crianças com entraves estruturais em sua constituição psíquica (EECP ou EE)<sup>3</sup>, considera-se aqui o aluno-sujeito, aquele que é olhado pelas suas diferenças, quando poderia ser compreendido apenas por suas necessidades, peculiaridades e potenciais inusitados. (Kupfer et al, 2020)

Um dos principais pressupostos da aprendizagem terapêutica é o de que toda criança aprende e quer aprender. Uma vez que cada criança em seu processo de desenvolvimento apresenta um modo singular de pensar e construir conhecimento, portanto é preciso ressignificar a forma de ensinar as crianças e de transmitir a aprendizagem, pois a cada uma se alcança de um modo igualmente singular. (Kupfer; Castro, 2020)

Considerar as diferenças entre o que se deseja ensinar e o que a criança consegue aprender, traz a reflexão de que aprender produz subjetivação, não sendo reduzido apenas a uma conquista cognitiva, mas uma conquista constitutiva quando a criança está enlaçada pela vontade de aprender, no processo da aprendizagem e não somente pela consequência final de suas manifestações. Uma flexibilização no conteúdo pedagógico, pode produzir efeitos positivos para estas crianças que carecem de um lugar para emergir o que sabem, antes de corresponder as expectativas de um aluno adequado.

Existem crianças que não conseguem fazer uso da própria fala, nestes casos, estar atento a possibilidade de conexão com estas crianças, pode ser um modo de cuidado com relação ao tempo que ela precisa para manifestar algo de si. A percepção de um adulto é fundante no processo da aprendizagem, por vezes não se utilizam das palavras, mas de gestos. O reconhecimento do menor gesto de uma criança, promove uma abertura para a constituição de um sujeito.

Para Kupfer e Castro (2020), um ponto importante da aprendizagem terapêutica é considerar a lógica da linguagem de crianças com autismo, uma vez que a lógica da linguagem é a lógica do signo, quando o nome de um objeto não tenha mais do que um mesmo significado, nesta perspectiva:

Na lógica do signo, as palavras não se ancoram no corpo como ocorre com a lógica da linguagem aqui chamada de padrão. Tampouco articulam-se com a subjetividade dos outros que ensinaram essas



palavras a criança. Se as palavras proferidas pelas mães entranham na carne, no corpo da criança, e nunca mais o abandonam, na lógica do signo a ancoragem não se dá. (p. 42)

Sendo assim, se há uma ausência de articulação entre as palavras e o corpo, isso faz com que o som das palavras permaneça “desarrimados”, em que o corpo não passa pelas inscrições da linguagem, por este motivo o corpo fica reduzido a sua “dimensão instrumental” como andar e alcançar objetos, ou seja, com pouca significação. (Kupfer; Castro, 2020, p. 42).

Acerca do tratamento institucional do Outro, há uma questão fundamental a se pensar sobre a constituição psíquica das crianças autistas, cuja estrutura é outra que não a da neurose. O funcionamento da linguagem se dá por um significante isolado, o qual terá apenas o valor de signo correspondendo a um único significado, o Outro da criança, pode ficar para ela como um Outro absoluto, a criança não conseguirá compreender o que o Outro quer dela. (Kupfer; Keiko e Faria, 2010)

Lacan (1960/1998) compreende a estruturação inconsciente por uma cadeia de significantes, produzindo um saber sobre o sujeito e onde ele está localizado, sugerindo a noção de sujeito barrado (\$). Aborda que o sujeito jamais poderá advir a não ser pela articulação significante. Neste sentido, pode-se dizer que para haver o Outro inconsciente do bebê se faz necessário a instauração de significantes, pois são eles que produzirão as bases para a constituição psíquica. As produções de um sujeito ocorrem antes mesmo da produção de sua fala verbal porque se iniciam na relação com o Outro, portanto, há um infante, aquele que não fala, mas que já está assujeitado à linguagem.

Laznik (2004), ao explicar a instauração dos três tempos do circuito pulsional, diz que desde o início da constituição psíquica do bebê, o primeiro tempo ocorre através de suas primeiras impressões do mundo, a criança passa a apreender o Outro de forma sîgnica, sendo este o momento que Freud chama de marcas mnêmicas. Compreende-se que as crianças autistas, possuem entraves no que concerne o segundo e terceiro tempo do circuito pulsional, ficando o autista fechado em um tempo auto erótico, sem conseguir receber os júbilos maternos ou se fazer objeto de desejo, para que se dê uma relação com os seus Outros.

A noção de sujeito para a psicanálise é considerada uma instância psíquica inconsciente, cujo bebê humano não nasce sujeito, mas se constituirá como sujeito. Ao nascer, o bebê é inserido em uma cultura, um campo social preexistente. Para o advento da constituição psíquica, é necessária a presença de um cuidador que articule as manifestações corporais do bebê ao campo da linguagem, dando-lhe sentidos e organizando o seu desenvolvimento cognitivo, físico, psicomotor, emocional e psíquico. Ao oferecer ao bebê um lugar ao qual ele pode ser desejado, poderá então, se tornar um sujeito de desejo. (Kupfer; Pesaro e Bernardino, 2018)

Durante um tratamento considera-se a presença de dois sujeitos enlaçados no mesmo processo, pois uma psicopatologia não é um nome próprio e o tratamento é endereçado a um sujeito, aquele que porta um nome próprio e que traz



consigo algumas características, entre elas, uma patologia, não sendo considerado como uma gama de conceitos diagnósticos, mas um indivíduo com uma história de vida e experiências subjetivas.

No tratamento de Gael, um menino de sete anos que possuía um repertório pouco simbólico de palavras, foi proposto atividades que pudesse dar retorno ao seu próprio gozo, de modo que ele pudesse reconhecer-se em sua fala e em seu próprio brincar. Por vezes trazia seu celular, cujo um dos temas em seus vídeos eram crianças jogando alimento aos animais e por fixar sua atenção, foi proposto colagem de milhos em uma folha previamente desenhada com um menino levando milho aos animais.

Após algumas construções terapêuticas como esta, ele demonstrou um brincar sincronizado com a aprendizagem, incluiu a terapeuta e pode apresentar o que já conhecia como cores, letras, formas e números, utilizando-se de canetinhas, vídeos, brinquedos e espelho. Gael utilizou o celular diversas vezes para se comunicar com a terapeuta, passando o celular de um objeto inanimado à um instrumento de trocas e novas formas deste menino se relacionar com a própria aprendizagem. Por este motivo não foi retirado bruscamente, mas utilizado como contorno.

A falta de uma borda em seu corpo, implicava-lhe não saber distinguir seu mundo auto sensorial do limite que compunha o próprio corpo, por esta razão foi pensado em propostas que pudessem dar contorno e que o ajudasse a se reorganizar. Com o passar dos atendimentos foi percebido um aumento de gestos em que ele espontaneamente olha para a terapeuta ou olha se no espelho e se observa, tanto na instituição como em sua casa, fator fundante para a aquisição cognitiva de sua imagem especular, assim como houve um aumento considerável de falas espontâneas e significação.

É fundamental que a criança possa construir um vínculo amoroso, uma vez que a construção do laço libidinal e do prazer compartilhado promove o estabelecimento do laço com os outros. Da falta de laço, originam-se muitas dificuldades, como a leitura das formas de expressões da linguagem o que pode prejudicar a interação social, podendo a criança apreender uma forma mecânica de linguagem. Imposições objetivas podem submetê-las a introjeção de aprendizagens empobrecidas, pouco constitutivas, sem imaginário e sem significação. Com a falha na construção do prazer compartilhado, o funcionamento corporal permanece mecânico ou repetitivo. (Kupfer, 2015)

Ao considerar aspectos do inconsciente da criança para demonstrar como as crianças com autismo, podem vir a estabelecer laços e deles construir aprendizagens. Constatou-se que a aprendizagem pode vir a ser terapêutica para a criança na escola, a partir da percepção de que o aluno leva a seu professor assim como ao seu terapeuta, aquilo que lhe ocorreu em sua história, daquilo que ficou marcado simbolicamente pela experiência e lhe é possível endereçar aos seus Outros. Aqueles capazes de ajudá-lo a ressignificar uma experiência traumática ou que pela primeira vez o coloque em um lugar diferente, supondo nele um sujeito desejante, que pode aprender e aprende.



## Referências Bibliográficas

KUPFER, Maria Cristina Machado (2000). Educação para o futuro: psicanálise e educação. In: Educação para o futuro: psicanálise e educação (p. 162-162) São Paulo, SP: Escuta.

KUPFER, M.C.M.; FARIA, C.A. INAFUKU, C.K. (2010). O tratamento institucional do Outro na psicose infantil. Lugar de Vida, vinte anos depois. Exercícios de Educação Terapêutica. São Paulo: Escuta, p.129144. [Links]

KUPFER, M. C. M. O impacto do autismo no mundo contemporâneo. Psicopatologia da Infância e da Adolescência. São Paulo: Escuta, p. 169-184, 2015.

KUPFER, Maria Cristina Machado; BERNARDINO, Leda Mariza Fischer; PESARO, Maria Eugênia. Validação do instrumento "Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições" (APEGI). Estilos da Clínica, v. 23, n. 3, p. 558-573, 2018.

KUPFER, M.C.M., PESARO, M.E. DAVINI, J. (2020). Práticas Inclusivas II Desafios para o Ensino e a Aprendizagem do Aluno-Sujeito. In Kupfer, M.C.M., & Castro, M.P. (orgs), Pressupostos e condições preliminares para uma Aprendizagem Terapêutica (p. 35-50) São Paulo, SP: Escuta.

KUPFER, M.C.M., PESARO, M.E. DAVINI, J. (2020). Práticas Inclusivas II Desafios para o Ensino e a Aprendizagem do Aluno-Sujeito. In Pesaro, M.E., Davini, J. & Castro, M.P. (orgs), Recursos Pedagógicos para a Aprendizagem Terapêutica de alunos EE. (p.69-88) São Paulo, SP: Escuta.

LAZNIK, M.C. A Voz da Sereia (2004). O autismo e os impasses na constituição do sujeito. Do fracasso da instauração da imagem do corpo ao fracasso da instauração do circuito pulsional. (p. 48-66) Salvador: Ágalma.

## Notas

- 1 Lugar de Vida (LV) é um centro de Educação Terapêutica especializado no tratamento e na escolarização de crianças com problemas de desenvolvimento.
- 2 Educação Terapêutica, um conceito cunhado por Maria Cristina Machado Kupfer (2000) em seu livro "Educação para o futuro: Psicanálise e educação"
- 3 A denominação destes termos "crianças com entraves estruturais na constituição psíquica" (EECP ou EE) foi proposto pelos principais autores do livro Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras.



# As vicissitudes da constituição subjetiva de uma criança surda

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento |

Este trabalho, fruto de uma pesquisa de pós-doutorado, tem como objetivo analisar as singularidades da constituição subjetiva da criança surda filha de pais ouvintes. Ao utilizar no título o termo “uma criança surda” me refiro não à unidade numérica, mas à singularidade do processo de subjetivação, que jamais é repetível. Para a pesquisa, as experiências vivenciadas de 6 crianças são tematizadas, através dos relatos de seus pais e mães ouvintes. Nestes casos, parece haver um embargo na construção dos laços simbólicos, uma vez que a língua que circula no ambiente familiar não é sensorialmente acessível ao bebê. Trata-se de crianças com surdez profunda que nasceram surdas ou se tornaram surdas antes da aquisição da linguagem oral.

Para a psicanálise, o sujeito nasce a partir de sua inserção no simbólico. Cada um de nós, em nossa constituição como sujeito, “nos agarramos, nos ‘alienamos’ no sentido que o outro nos oferece, fora do qual nenhum caminho poderia ser trilhado” (VOLTOLINI, 2019, p. 375). Fora da linguagem, do sentido que o outro nos oferece, não existe um sujeito. É preciso que o bebê seja inicialmente falado pelo outro, para depois entrar, ele mesmo, na cadeia significante, e se apropriar de uma língua, como afirma Mannoni é “a entrada na cadeia significante que converte a criança em sujeito” (MANNONI, 1977, p. 45). Nesse processo de tornar-se sujeito, a linguagem tem papel fundamental. A princípio, as necessidades da criança são nomeadas pela mãe ou pelo adulto tutelar que atribuem sentido às suas demandas. Neste sentido, a linguagem do adulto tem um papel humanizador para as crianças que chegam ao mundo. A mãe vai nomeando para seu bebê suas necessidades: ela imagina, descreve, dá sentido ao choro, ao balbúcio, aos movimentos, tudo é vertido em palavras pela mãe ou por quem exerce a função materna. “Isto quer dizer que isso que se faz com o bebê, de colocá-lo numa série significante, é produto de uma série de interpretações” (JERUSALINSKY, 2021, p. 55). A constituição subjetiva é, portanto, histórica e linguageira.

Para compreender as singularidades da constituição subjetiva da criança surda, elegi três aspectos ou três momentos da vida desta criança para analisar: O primeiro aspecto é o impacto que o diagnóstico da surdez causa na vida dos pais ouvintes; o segundo é a impossibilidade de acesso pela criança à língua dos pais e o terceiro é o processo de inserção em uma língua significativa.

## 1. O impacto do diagnóstico da surdez

A descoberta da surdez deixa marcas que podem impactar a relação criança surda e família ouvinte. Os pais vivem um luto diante do nascimento da criança, uma vez que o bebê idealizado não corresponde à criança real que vem ao



mundo. “A malformação do filho real faz reavivar seus conflitos e dificulta a elaboração gradual dos mesmos. A impossibilidade de realizar seus desejos, sonhos e fantasias traz uma grande frustração” (MARQUES, 1995, p. 122).

Por não conseguir se identificar com o bebê, por não se ver espelhado nele, o processo de subjetivação pode sofrer consequências. Ao receber o diagnóstico da surdez, os pais podem vivenciar um impacto narcísico. Podem sentir rejeição pelo filho, angústia, medo, vergonha, solidão, sensação de fracasso e incertezas, uma vez que esse bebê difere do idealizado. “A criança surda não consegue ocupar o lugar que seus pais (se os pais forem ouvintes) imaginavam que ela ocuparia” (BISOL e SPERB, 2010, p. 10).

No caso da surdez, a promessa de uma normalização pela cirurgia do implante coclear apazigua momentaneamente a angústia dos pais. A tentativa de “consertar o ouvido” da criança é uma busca dos pais de tornar a criança igual a si.

## 2. A impossibilidade de acesso à língua dos pais

Na relação das crianças surdas filhas de pais ouvintes ocorre um impasse: os pais não conseguem transmitir aos seus filhos a sua língua oral, uma vez que esta não pode ser acessada naturalmente pela criança. Também não podem lhe transmitir uma língua gestual, porque a desconhecem. Muitos pais esperam que o implante coclear resolva esta questão, mas, quando ocorre o fracasso na oralação da criança, há uma nova frustração. A situação vivenciada na relação de pais ouvintes com seus surdos não é problemática em decorrência apenas do impacto narcísico do diagnóstico da surdez, pela experiência de desmoronamento do filho idealizado, é mais do que isso, é a impossibilidade de dar a ele a língua materna como legado.

Na ausência de uma língua oral ou sinalizada para se comunicar com seus filhos, é comum que se criem gestos para as situações emergenciais, os quais são denominados de “sinais caseiros”. Os sinais caseiros são usados, principalmente, para comunicação de atos necessários à sobrevivência da criança, como: comer, beber, dormir, além do gesto de “não” nos quais os pais buscam prevenir a criança de uma situação perigosa.

Embora sirvam para essas situações, os sinais caseiros não permitem à criança dizer sobre si, falar sobre seus sentimentos, dores, angústias e alegrias. Não permitem que ela fale sobre fatos passados ou futuros ou nada que não esteja no campo visual. Por este motivo, estes sinais só permitem uma inserção precária no simbólico, o que podemos chamar de um “deserto simbólico”.

## 3. A inserção em uma língua significativa

De fato, por haver uma impossibilidade de lhe transmitir a língua materna, a saída possível, que alguns pais buscam após a oralação ter falhado ou se mostrar pouco eficiente, é uma inversão da ordem natural das coisas: como os pais não podem legar aos filhos sua língua, buscam outros adultos educadores que possam assumir essa função.





Aquilo que é natural nas crianças ouvintes, transmitido geracionalmente, precisa, no caso da criança surda, ser artificializado, seja qual for a escolha da família. Quando optam pela oralização da criança, há a intermediação do fonoaudiólogo que ensina à mãe como falar com seu filho, através de exercícios articulatórios. Nestes casos, segundo Virole e Ibad-Ramos (2003), pode ocorrer “uma perda do sentimento natural da mãe tomadas em representações reeducativas da surdez ou pelo excesso restaurador” (p. 7). Quando optam pela inserção da criança na língua de sinais, é o professor de Libras que ensina à mãe como falar com seu filho em sinais. Nenhuma dessas escolhas se assemelha, nem de perto, a uma transmissão natural de língua.

#### 4. A pesquisa empírica: um estudo de caso

Para evidenciar as singularidades da constituição subjetiva da criança surda, realizei um estudo de caso com famílias cuja configuração é de pais ouvintes e filhos surdos profundos. Para esse estudo de caso, entrevistei 6 famílias. Foram selecionadas famílias que se enquadrassem nos critérios desta pesquisa: 1. Pais ouvintes e filhos surdos profundos. 2. Crianças surdas que não desenvolveram (ou desenvolveram pouco) a oralidade, com ou sem implante coclear. 3. Crianças que usam a Libras como principal forma de comunicação. Foram realizadas entrevistas com pais ouvintes de crianças surdas com surdez profunda, que estudam escolas bilíngues. As escolas bilíngues são aquelas em que a língua de sinais é a língua de instrução e de interação.

#### 5. Resultados:

A partir da perspectiva psicanalítica, foi possível destacar aspectos singulares na constituição da criança surda filha de pais ouvintes. O ponto fundamental foi que, apesar de em um momento inicial ocorrer uma precariedade linguística na relação dos pais com seus filhos, as expressões faciais, o toque no corpo da criança e os sinais caseiros assumem a função de elo comunicativo, permitindo a inserção da criança no simbólico. Por outro lado, a ausência de um nome que cole à criança como sua designação a partir da língua oral dos pais, bem como a insuficiência de significantes para nomear os acontecimentos e os afetos promovem manifestações no corpo da criança que podem ser compreendidas como uma inquietação pulsional.

Em todos os casos, as entrevistas evidenciaram que:

- a. A inserção da criança no simbólico é feita de modo precário, com poucos recursos simbólicos.
- b. É possível aos pais comunicar com a criança somente sobre as necessidades básicas e sobre o contexto presente, não é possível à criança dizer-se, dizer sobre seus sentimentos, sobre si mesma.
- c. O nome da criança não se cola a ela, uma vez que nem sempre ela percebe a voz ou os movimentos labiais dos pais como sua designação.



d. A impossibilidade de dizer-se, simbolizar seu desejo, promove um desordenamento pulsional, que produzem manifestações como gritar, se jogar no chão, arranhar, bater.

e. A decisão dos pais pela inserção da criança na língua de sinais, em muito pouco tempo promove um apaziguamento da criança, não só porque a comunicação se tornou possível, mas porque a criança pode dizer-se. Ela recebe um nome com o qual se identifica e todas pessoas e sentimentos podem ser nomeados.

f. A decisão pela língua de sinais dá, também, um apaziguamento dos pais que se sentem confiantes para exercer a função parental. Resgate narcísico dos pais em relação à criança.

### Considerações Finais:

Esta pesquisa evidenciou que há especificidades na constituição subjetiva da criança surda, uma vez que os poucos sinais que a família cria para se comunicar permitem expressar apenas fatos no momento presente ou indicar objetos visíveis ao campo perceptual. Desse modo, a criança surda não consegue dizer sobre o passado ou sobre assuntos abstratos. Além do mais, ela não pode dizer-se, falar dos seus desejos ou suas angústias.

Todos os pais e mães entrevistados relataram as dificuldades deste momento e que a opção pela matrícula da criança em uma escola bilíngue permitiu a inserção da criança em uma língua significativa e plena, uma vez que também eles, pais, aprenderam a língua de sinais. Este fato confirmou neles sua função parental, garantindo o apaziguamento da ferida narcísica e permitindo a comunicação no ambiente familiar.

### Referências Bibliográficas:

BISOL, C.; SPERB, T. M. Discursos sobre a Surdez:: Deficiência, Diferença, e Construção de Sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, [S. l.], v. 26, n. Singularidade 1, p. 7, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17454>. Acesso em: 11 jan. 2022.

JERUSALINSKY, A. *Psicanálise e desenvolvimento infantil: Um enfoque transdisciplinar*. Trad. De Diana Myriam Lichtenstein etalii. 7a ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2021.

MANNONI, Maud, *A primeira entrevista em psicanálise*. Tradução de Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Campos, 1982.

MARQUES, Luciana Pacheco. O filho sonhado e o filho real. *Revista brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, v. 2, p. 121-125, 1995.

VIROLE, B. e IBAD-RAMOS, M. *Psiquiatria da criança e do adolescente surdo: 20 anos de clínica*. Disponível no site: <https://pagesperso-orange.fr/psychopatho-DA.pdf>

VOLTOLINI, R. Uma pedagogia esquecida do amor. *ETD - Educação Temática Digital Campinas, SP* v.21 n.2 p. 363-381 abr./jun.2019



# O Grupo de Apoio Multifamiliar à Adoção: Um compromisso social e educativo

Luana da Silva Castilho |

## Resumo

Este trabalho tem como finalidade refletir teoricamente sobre a adoção a partir da psicanálise, discutir sobre os principais mitos e preconceitos a respeito da adoção e destacar a importância dos grupos de apoio à adoção. Sua justificativa e relevância apontam que mesmo com o avanço de pesquisas e de novos grupos de apoio, a adoção é ainda permeada por mitos e preconceitos que urgem serem desfeitos. Além disso, ressalta-se a coerência com o tema deste evento: “Os nomes-da-criança: Infâncias, alteridade e inclusão”, uma vez que este trabalho, bem como a prática a que se refere tem como pressuposto o entendimento de que as noções e as vivências de infância, criança e família não são universais, e se posiciona na direção das infâncias esquecidas nas instituições de acolhimento a espera por terem o seu direito à convivência familiar garantido. Assim, o trabalho com o grupo de apoio à adoção tem um papel importante na proteção destas crianças e na luta por mais visibilidade para esta causa. Trata-se aqui de pluralizar as noções de infância e família por meio de práticas e da construção de um arcabouço teórico comprometido com a transformação desta realidade.

## Introdução

O Brasil tem hoje cerca de quatro mil crianças e adolescentes disponíveis para adoção, sendo o estado de São Paulo com o maior número, seguido de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraná, em contrapartida, existem cerca de 32.800 pretendentes disponíveis, isto é, quase oito vezes mais pretendentes do que crianças e adolescentes disponíveis, o que seria suficiente para zerar a fila de adoção. Todavia, estes encontros não acontecem porque o perfil desejado pelos adotantes não corresponde à realidade da adoção do Brasil, enquanto a maioria das pessoas deseja adotar crianças pequenas, a realidade aponta que maioria das crianças e adolescentes têm entre 9 e 17 anos, o mesmo se aplica a crianças com algum tipo de doença e em relação aos grupos de irmãos.

Diante desta realidade, o Grupo de Apoio Multifamiliar à Adoção (GAMA) apresenta-se como uma estratégia para flexibilizar este cenário e expandir as possibilidades de que crianças e adolescentes tenham seu direito à convivência familiar garantido. Para tanto, o grupo propõe reflexões sobre o perfil construído pelos pretendentes, e apresenta-se como um espaço de trocas de experiências, esclarecimentos, criação de vínculos entre os participantes e desconstrução de mitos e preconceitos.



O grupo GAMA iniciou suas atividades em 2007 por meio da demanda de famílias que já haviam adotado e que solicitaram o auxílio da universidade para construírem um espaço de trocas entre estas famílias. Em 2012 a participação nos encontros passou a fazer parte do processo de habilitação para a adoção e tornou-se obrigatória, a partir daí, o trabalho passou a ser realizado em conjunto com a Vara da Infância e da Família na cidade de Guarapuava- PR.

O grupo é composto por uma coordenadora, esta, professora do colegiado de Psicologia da Universidade Guairacá, por estagiários de Psicologia e pelos adotantes. Além do viés social, jurídico e psicológico, o grupo GAMA apresenta-se como ferramenta educativa, na medida em que promove discussões importantes que possibilitam o questionamento e a desconstrução de mitos e preconceitos que permeiam este universo. Para isso, o grupo de habilitação é composto por cinco temáticas que guiam as discussões. São elas: Filho ideal e filho real, Dúvidas legais, Mitos, segredos e histórias do passado, Adoção tardia e Troca de experiências. Além disso, o GAMA tornou-se também um projeto de extensão e pesquisa, atuando em produções acadêmicas que enriquecem o aporte teórico que fundamenta o grupo, e agrega saberes a este campo do conhecimento.

É a partir deste contexto que este escrito foi construído, com a finalidade de apontar as reflexões teóricas a partir da psicanálise sobre a adoção, refletir sobre os principais mitos e preconceitos a respeito da adoção e destacar a importância dos grupos de apoio à adoção. Sua justificativa e relevância caminham pela tomada de consciência de a ideia de família homogênea não se sustenta mais, todavia, mesmo com o avanço de pesquisas e a criação de novos grupos de apoio, a adoção ainda no imaginário popular, é algo envolto a mitos e preconceitos que urgem serem desfeitos para que a adoção possa de fato ser um bom encontro para pais e filhos. Além disso, a mudança do discurso social sobre adoção se faz importante, pois é com este discurso que famílias adotantes irão conviver. Deste modo, torna-se essencial relatar aquilo que se vive e que tem estremecido os significantes ligados à adoção.

## Resultados e discussões

Neste sentido, é possível afirmar que o universo da adoção é complexo, envolve diversos sujeitos e uma pluralidade de relacionamentos e suas questões de luto, preocupações, pesares, insegurança e expectativas, e em relação a este contexto, a Psicanálise possui importantes contribuições a fazer, destacando-se os temas a respeito das noções de família e dos processos psíquicos envolvidos na adoção.

Lacan (1949;2003), aponta que na família humana as instâncias culturais sempre dominam as naturais, desde as fases iniciais da função materna até os sentimentos de paternidade são construídos e constituídos de diferentes formas no contexto cultural, e cita a adoção como exemplo. Além disso, para o autor, uma análise que reduza a família apenas aos aspectos biológicos, estaria equivocada.

Isto é, os laços genéticos não são suficientes para constituir uma família, para isso, é necessário que o adulto ocupe um espaço enquanto pai ou mãe e permita



que a criança ocupe o seu lugar de filho. Na adoção, este espaço abre-se antes mesmo da chegada deste filho e antes da sociedade reconhecer estes adultos enquanto pais, mas o lugar do filho é construído desde a escolha pela adoção (Hamad, 2006).

Dolto (1988) aponta que todo ser humano é um ser de adoção, pois se constrói simbolicamente na relação com o outro, esta, sempre marcada pela linguagem. Desta forma, a autora aponta que o amor dos pais pelos filhos não se dá pelo saber de que são “carne de sua carne”, e na adoção isso pode enlaçar a criança ainda mais na estrutura familiar.

Todavia, não se deve ignorar que em toda adoção há também uma família de origem que por diversos motivos não pôde criar seu filho, por isso, aponta Dolto (1989) que a criança, no ato de sua adoção, recomeça todo o seu trabalho psíquico de estruturação simbólica, que a faz começar uma espécie de luto dos pais de nascimento. É por esta razão que a criança precisa ter um tempo para se adaptar a esta nova família, a sua cultura e sua linguagem, e a partir disso poder adotar seus novos pais e ocupar seu lugar de filho.

É neste contexto de muita complexidade que os grupos de apoio à adoção apresentam-se como uma estratégia que contribui para um bom encontro entre pais e filhos. Atuar com os candidatos a adoção envolve discutir aspectos sociais, psíquicos, jurídicos, educativos e culturais de maneira que se possa desconstruir os mitos e preconceitos enraizados no imaginário social. Trata-se, portanto, de fazer a palavra circular, acolher os candidatos e ampará-los em suas dúvidas.

Além disso, o grupo de apoio multifamiliar a adoção tem como propósitos refletir sobre as dificuldades que podem ocorrer na constituição desta nova filiação e apontar que nem sempre o filho idealizado corresponderá ao filho real, uma vez que muitas destas crianças vão para o lar adotivo assustadas, fragilizadas ou até doentes. Deste modo, aponta Levinzon (2004) que quanto mais consciente os pais estiverem de que pode haver diferenças no filho que esperam e que a adoção apresenta desafios específicos, mais preparados estarão para conviver com esta criança ou adolescente de acordo com suas especificidades.

De acordo com Schettini (2006), Hamad (2006), Levinzon (2004) e Dolto (1985) a adoção é permeada por diversos mitos que podem atuar de forma significativa nas motivações dos futuros pais, entre eles, destaca-se a ideia de caridade, em que a adoção é vista como uma ação de altruísmo em que adultos benfeitores salvariam uma criança; a ideia do laço de sangue, em que supostamente a criança carregaria em sua genética aspectos da personalidade e da história de sua família de origem e as repetiria, a insegurança e o medo de que este filho abandone a família adotiva, bem como quanto a revelação da adoção.

Outra fonte de angústias e dúvidas apontadas por Levinzon (2004) está nas múltiplas motivações para adoção: esterilidade de um ou ambos os pais; morte anterior de um filho; desejo de ter filhos quando já se passou da idade; ideias filantrópicas; medos do processo de gravidez; entre outros. Estes fatores também representam angústias e queixas clínicas (op. cit.)



É neste contexto que os grupos de apoio oferecem um lugar para troca de experiências, possibilidades de construções simbólicas que aliviam dúvidas e angústias (ZIMMERMAN, 1993). O enfoque sobre os conflitos emergentes, pautados nas situações atuais oferecem aos sujeitos possibilidade de estruturação egóica de forma que podem superar as dificuldades impostas pelas demandas cotidianas.

Por fim, destaca-se que o grupo de apoio multifamiliar a adoção mostra-se de grande relevância no processo de reflexão sobre a constituição de uma família por meio da adoção e sobre suas particularidades, além disso, contribui para a desconstrução de ideais rigidamente construídos em torno deste filho que virá, abrindo espaço para conceber uma família real, constituída por pais e filhos reais, com suas histórias, medos, desejos e fragilidades, para que a partir disso ocorram bons encontros. Ressalta-se ainda que esta prática grupal guiada pela ética da psicanálise possibilita destacar as produções autônomas dos candidatos, dar voz ao seu desejo, bem como privilegiar a palavra dita enquanto ferramenta de elaboração subjetiva, bem como de esclarecimentos importantes.

## Referências Bibliográficas

DOLTO, F. No Jogo do Desejo. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A, 1984.

DOLTO, F. Seminário de Psicanálise de Crianças. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

DOLTO, F. (2005). A causa das crianças. São Paulo: Ideias & Letras, 1985. 1993).

JUSTIÇA, Conselho Nacional de. Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento- SNA. Disponível em < [https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=68b-8631d-d2f5-4ea1-b05a-b0256c5fb581&lang=pt\\_BR&opt=ctxmenu,currsel&select=clearall](https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=68b-8631d-d2f5-4ea1-b05a-b0256c5fb581&lang=pt_BR&opt=ctxmenu,currsel&select=clearall)>. Acesso em 03 de setembro de 2021

LEVINZON, G. K., Adoção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004 - Coleção clínica psicanalítica.

SCHETTINI, S. S. M., AMAZONAS, Maria Cristina Lopes de Almeida e DIAS, Cristina Maria de Souza Brito. Famílias adotivas: identidade e diferença. *Psicol. estud.*, May/Aug. 2006, vol.11, no.2, p.285-293. ISSN 1413-7372

ZIMMERMAN, D. Fundamentos básicos das grupoterapias. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1993.



## A docência como prática não-toda e a possibilidade de transmissões de saberes autorais

Lucas Eduardo Souza Assunção Lopes  
Margareth Diniz

Quando Freud (1996a) publicou o texto “O mal-estar na civilização”, em 1930, e posteriormente com a sua reedição, em 1931, a ameaça de Hitler já se fazia presente, no que viria algum tempo depois se constituir na Alemanha Nazista (1933 - 1945). Com o crash da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em 24 de outubro de 1929, deu-se o início do duradouro período de doze anos da Grande Depressão, o que produziu impacto significativo em todos os países ocidentais industrializados à época, inclusive a Alemanha, que precisou enfrentar o devastador cenário de milhões de pessoas desempregadas e a falência dos grandes bancos. Diante disso, Hitler e seus aliados nazistas aproveitaram a situação de desamparo para instituir suas ideias e promessas, garantindo inclusive, a retomada de trabalhos e o fortalecimento da economia. Uma promessa de uma luz no fim do túnel?

O curioso nesta história é, justamente, a última frase deste seminal ensaio de Freud, onde ele diz: “Mas quem pode prever com que sucesso e com que resultado?” (FREUD, 1996a, p. 151).

Pode-se entender este questionamento, como um vislumbre freudiano do que viria a se constituir no mal-estar contemporâneo e sua contínua busca de um líder, de um messias, de um mestre que pudesse solucionar o mal-estar, a angústia e a desesperança por meio de uma visão de mundo única e fixadora para dar conta da proliferação de discursos, de ofertas e de demandas que atravessam os sujeitos. Algo que a religião desde a Idade Média tentou fazer, mas sem sucesso.

Este trabalho é fruto do que está sendo desenvolvido em uma pesquisa maior, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (Minas Gerais), a fim de investigar práticas docentes não-todas por meio de atos de transmissão de saberes autorais. Dito isto, os objetivos com os quais pretendemos alcançar neste manuscrito, vão ao encontro de: conceituar o que viria a ser o mal-estar contemporâneo; indicar como este mal-estar pode vir a atravessar o exercício docente; propor a docência como uma prática não-toda; e por fim, indicar a saída pelo não-todo como possibilidade de furar o discurso totalitário e universal, por meio da ética proposta pela Psicanálise de escuta singular do caso a caso, podendo com isso, emergir atos de invenção e de criação autoral.

Sendo assim, acreditamos, bem como contextualizou o Professor Doutor de Psicologia, Psicanálise e Educação Marcelo Ricardo Pereira, que um dos efeitos de uma cultura de excessos generalizados, pode se fazer notar por meio do “hiperconsumo, na sobrevalorização da intimidade e em formas de segregação” (PEREIRA, 2019, p. 1), diante disso, há um descompasso entre os sujeitos e as



suas pulsões, sempre em busca de realização; e as interdições da civilização, que constantemente barram e ditam o que se deve desejar, como se deve gozar e com quais objetos de desejo. Não há simetria possível.

Com isso, este mal-estar contemporâneo, também pode ser percebido no campo da Educação, por meio dos ideais capitalistas e universais que adentram este campo, instituindo concepções totalitárias e engessadas, que tendem a obstaculizar o olhar singular, a escuta do caso a caso e as possibilidades de emersão autoral.

Certamente, esta concepção produz desamparos, no que tange ao questionamento, sobre o que fazer diante da diferença, daquilo que escapa ao universal. Amiúde, se produz uma série de teorias, discursos e posicionamentos a serem instituídos e reiterados em vista de dar conta da proliferação e pluralidade de corpos, desejos e saberes que atravessam as instituições de ensino, com isso, normatizam-se os currículos, postulam-se métricas de avaliação. Mas, ainda assim, não há um manual e nem uma receita que prepare para o encontro com a diferença.

Em face do exposto, há inúmeras saídas que podem vir a ser adotadas por aquelas/es que exercem o exercício docente: o ato de paralisar; de corrigir; de reprimir; de segregar; de se inibir por meio de um não-saber o que fazer com isso; e também o ato de assumir um não-saber diante disso, mas o desejo de querer escutar essa diferença que não cessa de se inscrever. Cada solução inventiva, só poderá ser ouvida em sua singularidade.

Dessa maneira, conceituamos o ofício da docência, como o ato provisório em que o sujeito ocupa na posição do mestre, bem como contextualizou Pereira (2006): “provisório talvez seja assentir com um lugar intermediário de poder, de passagem, segundo o qual não se exige nem o não-saber, cúmplice de uma debilidade, nem o saber tudo, expressão de uma arrogância” (PEREIRA, 2006, p. 106). Nesse contexto, fazemos uma aposta a partir do lugar provisório do mestre, como sendo também, a possibilidade de uma emersão do fazer-docente autoral, por meio do ato de transmissão dos saberes não-todos.

Recorremos ao uso do não-todo como uma ferramenta teórica possível para deslocar a prática docente de um universal, que se imagina “capaz” de dar conta de uma totalidade de saber e da apreensão das/os discentes, para possibilitar a emersão de um relato de si, onde cada uma/um dos sujeitos que vierem a colaborar com a nossa pesquisa, possa dizer de sua prática docente transviada de um conjunto normativo e ordenador e de sua relação singular com as/os discentes e o que tange à transmissão de saber.

Para isso, propomos uma conversa com cada uma/um dos sujeitos colaboradoras/es em exercício docente em instituições públicas ou privadas do Ensino Superior do Estado de Minas Gerais, utilizando o método clínico de inspiração psicanalítica, por meio de uma escuta flutuante e atenção aos traços, lacunas e sinais que podem irromper durante as conversas, tal como nos foi indicado pelo historiador Carlo Ginzburg por meio do seu paradigma indiciário (GINZBURG, 1989).





Este paradigma permite a realização de um trabalho de investigação que leve em consideração a incidência do inconsciente, de um saber não sabido e que pode emergir por meio daquilo que escapa e que confunde o universal, apontando para a incidência de algo que estava escondido e que se mostrou. É por meio desta escolha metodológica que acreditamos ser possível uma intervenção atenta aos “restos” inconscientes, a fim de localizar o advento da singularidade em cada prática docente.

Dito isso, utilizamos também o conceito psicanalítico de transmissão, como aquilo próprio da relação individual da/o docente com o saber. O que o mestre provisório revela na transmissão dos saberes não-todos é o seu desejo, que poderá ser ou não apreendido pelas/os discentes, que aprendem a subjetividade daquela/e que exerce a docência, por meio do estilo, da marca autoral e do amor pelo saber impresso na sua prática não-toda.

Diante disso, apostamos no saber-fazer docente que frente ao impossível da arte de educar, retomada das três profissões proclamadas por Freud (1996b) como profissões difíceis: educar, governar e analisar, das quais ele ponderou, que “de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios” (FREUD, 1996b, p. 262). A constatação de ser uma profissão impossível, não quer dizer que não seja praticável, ao propor a docência como prática não-toda, consentimos com o aparecimento de sua não completude, de sua incerteza de resultados e da ausência de fórmulas de sucesso, possibilitando o aparecimento de saídas inventivas e de atos de criação que fazem furo a uma arrogância e pretensão de tudo saber e de todos atingir, para dar lugar a um *savoir faire* singular e autoral de docentes no ato de transmissão de saberes não-todos.

Ao propor a docência como uma prática não-toda, vislumbramos uma ruptura no saber constituído como universal e para todos, para dar lugar à multidão de transmissões de saberes, que possam vir a constituir um campo científico educativo mais próximo à realidade brasileira, com os seus mais variados estilos de transmissão e de marcas autorais de docentes em atos provisórios e não-todos, que fazem causa no desejo de saber das/os discentes.

O que pretendemos com isso? Possibilitar uma investigação em educação que leve em consideração os sujeitos e os seus desejos. Para isso, seguimos na fronteira subversiva indicada pela Psicanálise de não se unir a universal nenhum, de se manter nas bordas, entre cruzamentos, não de forma apolítica e neutra, mas sim, à altura da subjetividade de sua época, no encontro singular com cada sujeito que ela venha a cruzar.

Sendo assim, propomos pensar na política do não-todo, como uma saída possível diante do mal-estar contemporâneo, consentindo com um poder falar, criar e inventar com aquilo que irrompe das tentativas de enquadramento e sujeição. Entendemos esta aposta, por meio daquilo que é próprio do sujeito, da sua disposição de poder fazer com a autoria, algo de inventivo e singular. Dessarte, consentir com as práticas docentes não todas, pode vir a furar as concepções universais e totalitárias que adentram os espaços educacionais, visando minar às singularidades e a diferença.



Sendo assim, para finalizar, escolhemos um excerto de uma prática docente não toda, onde um docente nos confidenciou sobre a mudança na sua vocalização durante o seu exercício profissional. Ao repassar conteúdos próprios do plano de ensino, a partir do compartilhamento de teorias e materiais bibliográficos, sua modulação vocal se apresentava de uma maneira, no momento em que transmitia algo autoral, que não estava referenciado em livros e nem em artigos científicos, mas que se aproximava de uma experiência narrada em primeira pessoa ocorria uma mudança em sua voz, tornando-a embargada, sendo perceptível também, certo descompasso naquilo que estava sendo dito. Para além de uma autopercepção, as/os estudantes também dividiram com este docente, de como havia sido “diferente” aquele relato compartilhado. Com isso, podemos constatar a emersão de uma autoria em primeira pessoa no ato de uma transmissão.

## Referências Bibliográficas

FREUD, Sigmund. (1930 [1929]). O mal-estar na civilização. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Tradução: Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, vol. 21, 1996a.

FREUD, Sigmund. (1937). Análise Terminável e Interminável. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Tradução: Maria Aparecida Moraes Rego. Rio de Janeiro: Imago, vol. 23, 1996b.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. “Deuses de Prótese”: Sobre os mestres de nossos tempos. Estilos da Clínica, vol. XI, n. 21, p. 82-107, 2006.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Qual é o nome atual do mal-estar docente?. 2019. Disponível em: < <https://docero.com.br/doc/80e8v5> > Acesso em: 21 de jan. de 2022.



## Da imitação à identificação: observações sobre a função do semelhante no acompanhamento APEGI realizado em escolas

Luciana Resende Lima  
Luiza Pires Vaz Camarano  
Cristina Keiko Inafuku de Merletti

O Projeto inclusivo, tema do artigo, propõe um trabalho com o tópico da heterogeneidade, articulado à pesquisa de educação terapêutica com crianças em situação de inclusão. Abordaremos a noção de entraves psíquicos estruturais (EE) e a relação dessas crianças com seus pares. Por meio do roteiro de leitura APEGI – Acompanhamento Psicanalítico em Escolas, Grupos e Instituições – será dada especial atenção à função do semelhante como eixo para o acompanhamento da criança no grupo classe.

Espera-se analisar a qualidade desse laço-social inclusivo no campo escolar sob a perspectiva da passagem da imitação para a identificação. A identificação é reconhecida como a mais antiga manifestação de uma ligação afetiva a outra pessoa. Segundo Freud (1921), há um caminho que, por meio da imitação, leva da identificação à empatia, ou, à compreensão do mecanismo pelo qual nos torna possível tomar posição ante uma outra vida psíquica.

A escola é a primeira instituição frequentada pelas crianças, oferecendo oportunidade para ir além dos laços familiares. É o espaço que, no encontro com o semelhante, permite a abertura para imitações, auxiliando crianças com entraves psíquicos no reconhecimento do outro semelhante e em direções possíveis às identificações. Tem-se a expectativa de que a sutileza de um movimento de imitação inicial de outra criança possa abrir caminhos para o laço social, articulando o desejo singular à vida coletiva de um sujeito. Imitar o outro para chegar ao conhecimento de si e da alteridade.

Em paralelo, este trabalho faz referência a pesquisa “Dispositivos de intervenção na escolarização de crianças com entraves na estruturação psíquica”, que apresenta como hipótese “o quê uma criança pode fazer pela outra” - como a abertura para o contato com o outro no autismo ou apaziguamento dos sintomas psicóticos - no qual a atuação prática tem permitido registrar a imitação sendo recorrente para o início de uma aproximação.

Levantamos, assim, a importância de crianças da turma como colaboradores para o processo de inclusão, com clareza que só existe a possibilidade dessa parceria, acompanhada pela mediação dos professores e de uma legislação que pense e dê suporte às possibilidades de uma escola para todos e para cada um.

Fazendo uso do APEGI com ênfase na função do semelhante, observamos e pretendemos qualificar o desenvolvimento de acordo com as pequenas nuances,



conforme presenciado em exemplos corriqueiros de crianças com EE. Por assim dizer, a imitação foi presente em cenas recorrentes: ao imitarem os colegas correndo quando outros correm ou fazendo silêncio quando percebem que outros silenciaram; movimentos como apagar e acender a luz ao ver outra criança fazendo antes; pedir de lanche o que viram outra comendo; se movimentar ao escutar um ruído imitando o grupo.

Vitor Guerra (2014) ao tratar de seus indicadores de intersubjetividade de 0 a 12 meses, discorre sobre a existência de elementos que nos fazem pensar que o bebê nasce com uma capacidade inata de preferir o rosto humano como ponto de atenção. Ao imitar certos gestos, essa paixão pela busca inicial por contatos, permitiria que o bebê seja retirado do desamparo originário que se encontra ao nascer. Guerra fala da capacidade de imitar como uma tendência inata que surge prematuramente e continua ao longo da vida.

Diversos estudos mostram a forma rudimentar de imitação. Num exemplo clássico do filme "O surpreendente recém-nascido", o bebê imita o desconhecido no supermercado, que lhe sorri e provoca com o mostrar de língua e retoma imitativamente, mas com iniciativa de contato. No entanto, quando falamos de crianças com entraves, talvez esse tempo não tenha se instalado e a hipótese é que a função do semelhante - mediada por adultos atravessados pela educação terapêutica - possa permitir novas aberturas que não se deram anteriormente. Seguimos com o exemplo prático de crianças com outras crianças, mediadas pela educação terapêutica.

*A.J, 4 anos, não se relacionava com outras crianças na escola, as professoras tentavam colocá-la na roda ou chamar para brincadeira e a reação de se esquivar só se acentuava. Certo dia, os pais esqueceram de enviar o lanche para o grupo terapêutico com outras crianças de idade próxima e uma maçã do colega foi dividida com ela. No lanche seguinte, A.J levou uma maçã, segundo os pais a pedido dela, que insistiu em levar a fruta. Toda vez que o colega "da maçã" de A.J pedia para ir ao banheiro, A.J passou a dizer que ia fazer xixi, saía da sala com o colega e o imitava. Os mesmos movimentos eram realizados, como escalar a pia e saltar, apertar duas vezes a descarga. Após um período de imitação, A.J ao ir para o banheiro seguindo o colega, apontou para a placa que separava o banheiro feminino e masculino. Ao invés de entrar no mesmo que o colega, no movimento de imitação, apontou para o colega como menino e para ela como menina. Essa diferença foi sustentada pela terapeuta que acompanhava as crianças e permitiu o tempo de imitação com apontamentos quando cabiam. Essa criança, que até então só se referia a ela em terceira pessoa, passou a usar os pronomes "eu, meu". Ao formular essa distinção - sua identificação como menina e o colega menino - e a constatação de que iam a banheiros diferentes, pareceu ir se dando conta de uma identidade diferente, não colada ao colega, o que se seguiu como abertura para as brincadeiras.*

Em "O Mal-Estar na Civilização", Freud (1930) expõe o bebê lactante que não separa seu "Eu" de um mundo exterior como fonte de sensações que lhe sobrevêm, aprendendo aos poucos em resposta aos estímulos diversos. As várias fontes



de excitação poderão fazê-lo reconhecer as partes de seu corpo. A mais desejada, o peito materno, segundo Freud, furta-se temporariamente a ele, e são trazidas apenas por um grito requisitando ajuda. É assim que ao “Eu” se contrapõe inicialmente um objeto, como algo que se acha fora e somente através de uma ação particular é obrigado a aparecer.

O bebê reconhece aos poucos seu corpo através das várias fontes de excitação, como mamar e ser limpo. Outro incentivo para que o “Eu” se desprenda da massa de sensações, para que reconheça um “fora”, um mundo exterior, é dado pelas frequentes, variadas, inevitáveis sensações de dor e desprazer que, em sua ilimitada vigência, o princípio do prazer busca eliminar e evitar (Freud, 1930). Assim, a educação Terapêutica trabalha com dispositivos, como o grupo terapêutico, para tratar crianças que tem entraves.

É nessa lógica do desenvolvimento que pode se pensar a criança com entraves. Para algumas crianças, o Eu se protege demasiadamente do mundo externo, caso dos autistas, que formam uma proteção de contato com os outros.

Privada da escola, não tendo oportunidade de convívio com outras crianças, a chance da cristalização dessa estrutura é muito maior. Professoras relatam que ao estimularem a integração da criança com entrave, elas se fecham mais ainda.

Revisitar as teorias é também propor trabalho institucional em paralelo à clínica para que crianças com entraves possam criar significantes e tenham oportunidades de se fazer expressar na sua singularidade e não inseridas em um meio o qual meramente precisam se adaptar, condicionados a imitação de um signo que não faça sentido.

A Imitação que pretendemos fazer a aposta é a imitação que pode levar a individuação. Tratar ou fazer prevenção pode significar intervir no laço professor-classe e entre os alunos.

Guerra (2017), por seu turno, pontua a subjetivação como um processo aberto de tornar-se sujeito, interminável e que é também uma encruzilhada repleta de incerteza, mistérios, um pouco de casualidade, muita paciência e criação, como uma artesanaria.

Para as crianças ditas de inclusão, com estruturas psíquicas ainda não decididas entre a neurose ou psicose ou na estruturação autística, o uso do APEGI nas escolas pode servir como interlocutor no acompanhamento da travessia em busca de significantes próprios, podendo ainda promover outra escolha estrutural possível para a criança.

É uma aposta no enriquecimento para a vida do sujeito, na abertura social, ligada intrinsecamente ao desejo singular. Vislumbramos que a sutileza de um movimento de imitação inicial de outra criança possa abrir caminhos para o laço social, articulando o desejo singular à vida coletiva de um sujeito.



## Referências bibliográficas

BASTOS, Angélica; MONTEIRO, Katia Alvares de Carvalho; RIBEIRO, Mariana Mollica da Costa. O manejo clínico com adolescentes autistas e psicóticos em instituição. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 182-193, dez. 2005 .

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A intervenção psicanalítica nas psicoses não decididas na infância.. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 5., 2004, São Paulo.

FERRARESE, Vanessa; FRANCISCO, Vera. Exclusão, inclusive. Publicação interna: Relatos e ensaios sobre a educação no colégio Santa Cruz. Palavra de professores. 1.500 exemplares. Maio de 2013.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

FREUD, Sigmund. Psicologia das Massas e Análise do Eu (1921). São Paulo: Companhia das letras, 2010.

GIARETTA, Vanessa; Silva, Milena da Rosa. Os indicadores de intersubjetividade e sua potência na clínica de crianças. UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. 2019.

GUERRA, V. (2014a). Indicadores de intersubjetividad 0-12 Meses: Del encuentro de miradas al placer de jugar juntos (Parte I). *Revista da Sociedade Brasileira de Psicanálise de Porto Alegre*, 16(1), 209-235.

GUERRA, V. (2017). O ritmo, a musicalidade comunicativa e a lei materna na arte-sanía da subjetivação humana. *Revista de Psicoterapia da Infância e Adolescência* (Publicação Ceapia).

KAZAHAYA, Daniel. O pequeno semelhante em questão: o que bebês e crianças pequenas podem fazer pelos seus pares semelhantes na constituição psíquica e no desenvolvimento. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 83-99, abr. 2017 .

KUPFER, M. Cristina M. Notas sobre o diagnóstico diferencial da psicose e do autismo na infância. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 85-105, 2000

KUPFER, M. Cristina M. O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica. *Educação e realidade*. Jan/abril 2010.

KUPFER, M.C.M. & PESARO, M.E. Consequências das falhas na instalação da função paterna: uma leitura a partir da Pesquisa Multicêntrica de Indicadores Clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil. In: Kupfer, M.C.M.; Bernardino, L.M.F.; & Mariotto, R.M.M. (Orgs.). *Psicanálise e Ações de Prevenção na Primeira Infância*. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2012.

KUPFER, Maria Cristina. A presença da psicanálise nos dispositivos institucionais de tratamento da psicose. *Estilos clin.*, São Paulo , v.1, n.1, p.18-33, 1996 .



# O impacto psíquico da idealização educacional em estudantes pobres

Luciana Santos  
Marília Etienne Arreguy

## Introdução

O presente trabalho, decorrente de pesquisa de Doutorado em Educação, procurou compreender o *ideal da excelência escolar* e a relação entre esse ideal e a história singular do estudante. Considerou alguns conceitos da Psicanálise, sobretudo eu *ideal*, *ideal do eu* e *supereu*, para analisar os conflitos vividos pelos alunos de classe popular diante das demandas idealizadas presentes em escolas de alto padrão educacional, buscando refletir sobre as implicações dos processos de idealização e de identificação (FREUD, 1921/2019) para a formação subjetiva desses estudantes.

Além da problematização da excelência escolar, também questionamos a crença numa homogeneidade das classes populares em relação à Educação. Dessa forma, quando falamos de estudantes pobres, de forma alguma, consideramos que suas famílias de origem são homogêneas, sobretudo do ponto de vista do tratamento em relação à escolarização dos filhos. O que se pode ponderar é que, ainda que faça parte de um mesmo meio social, a maneira como cada família lida com a escola depende de uma série de recursos relacionados à composição das configurações familiares de forma muito singular, colocando o capital cultural familiar em condições de ser transmitido ou não (LAHIRE, 1997).

O campo psicanalítico ajudou a compreender de forma aprofundada os processos de idealização subjetiva do aluno quando ele está diante de determinadas demandas, como é o caso das imposições suscitadas pelo ideal da excelência escolar. Por isso, acreditamos ser mais cabível falar em processos de identificação com a excelência escolar, porque mesmo sendo esta tão proeminente para o aluno e suas famílias, trata-se de um ideal cultural que fora construído e sustentado por meio de regras e normas sociais muitas vezes alheias ao meio em que o estudante vive.

Por fim, buscamos refletir acerca do inconsciente social, tentando compreender como este influencia a constituição das subjetividades no ambiente educacional, frente a determinados ideais que contribuem para as formações de grupos, como pode ser o caso do ideal da excelência escolar.

Para Freud (1921/2019), a idealização não configura mudança ao ego a partir da relação com o objeto amado, tal como ocorreria na identificação. Na idealização essa alteração se dá no superego, que seria passível de deturpar julgamentos



sobre o objeto, projetando o ideal narcísico sobre o outro, supervalorizando-o, uma vez que a renúncia e a adequação decorrente do ideal do ego são escamoteadas. Trata-se do “faça” lacanianiano. Quando se está ligado especularmente ao objeto, este passa a ser visto como o próprio ego. É como se o objeto fosse um substituto de algum ideal não alcançado do ego, passando a ser idealizado com base num intento de perfeição. Já no caso da identificação, o ego se transforma com as qualidades do objeto, como se houvesse uma incorporação do objeto pelo próprio indivíduo, sem obliterar as perdas e renúncias inexoráveis à vida em sociedade.

Segundo Rocha (2007), a idealização do objeto suscitada pelas demandas do *eu ideal* se embasa na ilusão de que o investimento em um objeto restauraria a vivência de plenitude primária, específica do narcisismo infantil<sup>1</sup>, cuja repetição ao longo da história do sujeito é tão desejada. De outro lado, quando a relação com o objeto é ordenada por meio do *ideal do eu*, renuncia-se às pretensões onipotentes embasadas pelas ilusões narcísicas, uma vez que o *ideal do eu* é aquele que revela traços mais amenos da experiência narcísica, além da superação da experiência edípica. Essa forma de aproximação ao objeto não nega o pano de fundo que configura a realidade, com seus conflitos, frustrações e com a própria condição de desamparo. Isto abre o caminho para a superação das ilusões narcísicas primárias e a sua tentativa de plenitude. E é aí que, o *ideal do eu* conduz o sujeito à vivência da alteridade (MARTINS, 2016). Entretanto, em *Psicologia das massas* (FREUD, 1921/2019), também vemos um reencontro com a face mórbida do superego coletivo na idealização narcísica do sujeito, que conduz a processos identificatórios muito mais tendentes a repetições e a eliminação do diverso, do que a recriações e transformações diante do contato com as diferenças.

Diante dessas considerações, acreditamos que a relação que o sujeito estabelece com o ideal da excelência escolar não estaria isenta dos conflitos, frustrações e impasses fomentados pelo *eu ideal* e pelo *ideal do eu*. Ao contrário, pode haver o reconhecimento da “aspereza” dessa relação, mas ainda sim, o desejo por esse objeto idealizado. A excelência escolar, paradoxalmente, também seria um traço de perfeição da vivência escolar que o sujeito buscaria, não sob o intento da completude do narcisismo primário, mas também como uma forma legítima de satisfação do ideal do eu no contexto escolar. Por isso, seria mais cabível falar em identificação com a excelência escolar, porque mesmo que isso pareça suscitar um vínculo de cunho individual, trata-se de um ideal cultural que fora construído e sustentado por meio de regras e normas sociais ao longo da história.

---

1 Freud acreditava que, primeiramente, estabelece-se um investimento libidinal do ego, para então, secundariamente, este ser direcionado a objetos, ainda que o investimento narcísico (no ego) persista e não desapareça diante das posteriores investidas objetivas (FREUD, 1914/2010). Assim sendo, ele não considerava o narcisismo primário uma perversão, “mas o complemento libidinal do egoísmo do instinto de autopreservação, que, em certa medida, pode justificavelmente ser atribuído a toda criatura viva” (FREUD, 1914/2010, p. 10).





Por fim, compreendemos que o ideal da excelência pode incidir sobre o inconsciente social da escola, esse sendo aquilo que, em certos períodos e lugares, faz com os sujeitos possam compartilhar uma visão de mundo (DALAL, 2011). Essa visão compartilhada pode atravessar a constituição das subjetividades na seara educacional e endossar uma espécie de vigilância social, ao diferenciar os considerados “bons” dos supostos “maus” alunos, segregando-os e estigmatizando-os. Além disso, os estudos sobre o inconsciente social podem contribuir para se pensar a educação como um trauma coletivo, haja vista, ainda hoje, mesmo após um longo período da tentativa de democratização da escola pública, ocorrer uma severa divisão no atendimento à população e na qualidade do ensino prestado, maior signo da desigualdade social brasileira. Neste sentido, trazer à tona o inconsciente social que envolve a educação tem a ver com tentar entender aquilo que nos marca coletivamente e influencia a nossa subjetividade. Tem a ver com tentar entender os traumas coletivos e as incidências para as gerações atuais e futuras. Portanto, descortinar o que compõe o inconsciente social de uma dada época, com seus silenciamentos e desconhecidos, pode instigar a elaborações dos traumas, evitando-se repetições e reproduções de violências, exclusões, dores e sofrimentos. E, no caso de grupos que se conformam em torno de ideais tão marcantes, como é o caso do ideal da excelência escolar para a escola, e que primam por uma densa homogeneidade entre seus integrantes, entender o inconsciente social pode ser especialmente importante para se combater essas desigualdades.

Consideramos que se o ideal é aquilo que busca enquadrar o sujeito dentro dos moldes sociais, certa dose de ideal é fundamental para que o processo educativo ocorra. Mas tudo não pode se resumir a esse modelamento, na medida em que o sujeito precisa da diferença, da falta e da liberdade para se constituir e criar caminhos singulares. É através do reconhecimento da falta de algo que não se está em si, mas se percebe no outro, ou se percebe como falta que falta no outro, que o encontro entre o eu e esse outro produz a aprendizagem, não como uma cópia de um ideal externo, mas como uma apropriação e recriação a partir desse contato.

Diante disto, é importante ressaltar que, nem sempre, esse contato com o Outro ocorre sem conflitos. Em algumas situações e contextos, essa relação pode ser, inclusive, traumática. Neste sentido, pensamos se, por algum motivo, a percepção da não disposição dialógica entre as fronteiras culturais na escola e da condição de ser outro pode gerar um recalque violento no indivíduo. Além disso, quando o estudante, por algum motivo, percebe a desvalorização de suas origens culturais por parte da escola, inconscientemente, fica submetido à possibilidade de clivagens. A experiência de ser outro na escola pode ser promotora de uma fissura traumática no aluno frente à clivagem reafirmada no sistema educacional (cisão no atendimento à população oferecido de acordo com a divisão de classes), o que pode levar a uma anulação do sentimento de si, a um afastamento de si próprio pela subordinação ao desmentido como forma de defesa.



Neste sentido, refletimos o quanto a escola tem contribuído para a repetição de determinados ideais e formas de vida, sem abrir espaço para outras possibilidades menos idealizadas. Diante do ideal inatingível do aluno perfeito, podem ocorrer situações em que o aluno assuma para si o modelo idealizado da excelência “colando” esse ideal em sua vivência escolar, como se sua vivência não pudesse ser outra coisa fora desse ideal. A tentativa de adequação ao ideal da excelência escolar e, conseqüentemente, ao *eu idealizado* (o eu que busca atender a uma imagem de si fabricada por meio dos parâmetros de sucesso e de perfeição) pode se configurar como uma condição social patologizante já chamada de “pedagogia da excelência” (COSTA e ARREGUY, 2017), a qual é configurada pelos “(...) imperativos de uma educação voltada para o sucesso absoluto, para a fama, o espetáculo, o lucro e o estilo de vida consumista exibicionista como principais valores da vida” (COSTA e ARREGUY, 2017, p. 142). Isso, por sua vez, pode se desdobrar na culpa pelo fracasso do ideal (FERENCZI, 1908/1991), uma vez que nem a escola, nem qualquer outro espaço da vida sustentam tais imperativos com facilidade e de modo durável. Contudo, se podemos considerar a “plasticidade da subjetividade na relação intersubjetiva” (COSTA e ARREGUY, 2017, p. 151), também podemos considerar a plasticidade da influência dos ideais que nos cercam, dependendo das interações em que estamos envolvidos e da crítica que se pode fazer a esse modelo idealizado de aluno, de escola e de sociedade. Desse modo, podemos ponderar a escola como um espaço de trocas intersubjetivas mais potentes em meio ao encontro de determinações simbólicas que levem ao reconhecimento da falta e das imperfeições. Se pudéssemos lidar conosco e com os ideais que nos cercam a partir desses “furos”, poderíamos reconhecer outras maneiras de relação com o ato educativo e a possibilidade de reinvenção da escola.

## Referências bibliográficas

COSTA, David M. de O. e ARREGUY, M. E. Das diferentes posições subjetivas em Garota Exemplar: uma interpretação sobre a falsidade narcísica na idealização midiática. APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, Ano XI, n. 18, jul./dez.2017, p. 142-160. Disponível em <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3652/3019>>. Acesso em 12/12/2018.

DALAL, . The social unconscious and ideology: in clinical theory and practice. In: HOPPER, E. & WEIBERG, H. (Org.). The social unconscious in persons, groups, and societies. V. 1. Mainly theory. London: Karnac Books, 2011.

FERENCZI, S. (1908). Psicanálise e pedagogia. In: Obras completas. Psicanálise I. A. Cabral, Trad. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREUD, S. (1914). Introdução ao narcisismo In: Introdução ao narcisismo, ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). Tradução: Paulo César de Souza. Volume 12. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2010.



\_\_\_\_\_. (1921). *Psicologia das massas e análise do eu*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

MARTINS, Cecília Freire. *Sublimação e idealização: destinos da pulsão na construção da cultura*. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC-Rio. Orientadora: Claudia Amorim Garcia. 2016.

PENNA, C. *Inconsciente social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

ROCHA, Z. *Esperança não é esperar, é caminhar: reflexões filosóficas sobre a esperança e suas ressonâncias na teoria e clínica psicanalíticas*. *Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 10, n. 2, jun. 2007. pp. 255-273.



## Do discurso do especialista à autorização do professor

Luisa Bottiglieri Moscalcoff |

O presente trabalho tem o objetivo de, munido do que recolhemos em pesquisa e da escuta de professores, problematizar o lugar de bússola ocupado pelo discurso do especialista frente ao fazer pedagógico, à luz de uma concepção de autoridade no professor forjada a partir do encontro da psicanálise com a filosofia de Hannah Arendt.

Na pesquisa *Autoridade no professor em tempos de fragilização simbólica* (Moscalcoff, 2020) observamos que fazer-se valer da autoridade é ponto fundamental para que o adulto coloque em marcha uma educação, sustentando balizas importantes para a criança. Trata-se da possibilidade do professor, adulto aqui em questão, autorizar-se a fazer seu trabalho, entendendo que autoridade e autorização caminham sempre juntas. Para compreendermos o que está em jogo na autoridade, é importante nos voltarmos, mesmo que sinteticamente, para o que diz Arendt (2016) a respeito. Ela nos lembra que a origem do termo remonta a fundação de Roma, quando o homem se via diante da tarefa de preservá-la através dos tempos mesmo diante da limitação da presença daqueles que a construíram. Tal preservação, pensava-se, seria possível através de alguém capaz de transmitir aos mais novos uma tradição, servir de representante dos pioneiros e passar afrente a sua palavra. Tal figura era a autoridade. Nessa concepção, ela se relaciona com um lugar de autoria e, como diz Arendt, baseia-se em uma força externa, transcende, que reside naquilo que se representa, o passado e a tradição, sendo maior que a figura daquele que nela se apoia. A partir do que nos traz a filosofia, munidos da psicanálise, é possível pensarmos que a autoridade é aquela que coloca em marcha uma transmissão simbólica, falando não somente em nome próprio, mas também como representante do Outro, fazendo presente no ato a Lei e contando com um saber a respeito do encontro. Diante dessa submissão a Lei do Outro, entendemos que o adulto apoiado na autoridade tem uma conduta ética, tal qual nos descreve Imbert (2001), o que garante uma abertura diante dos excessos imaginários moralizantes. Aqui o passado se faz presente em duas frentes: a tradição, como disse Arendt, mas também a biografia do adulto em questão, o que coloca em jogo aquilo que extraiu do encontro com seus adultos quando criança e que extrai hoje do encontro com os pequenos. Assim, a autoridade tem um algo a mais a ser transmitido e sustentado, devido ao seu maior mergulho no Outro, e por isso pode educar. *A mais* esse que, enfatiza Voltolini (2018), extrapola o que o adulto conhece, morando fundamentalmente no que ele sabe.

No entanto, constata também a pesquisa, apesar de fundamental para que se coloque em marcha a educação, diante de certa fragilização simbólica em curso em nosso tempo, a autoridade também se fragiliza, o que dificulta que os



educadores façam seu trabalho tal qual a partir da psicanálise o compreendemos. Tal fragilização é feita de três pontos fundamentais: a ruptura da tradição, dada relação entre família e escola e a presença da ciência no campo educativo (assim como de seus representantes, os especialistas). É esse terceiro ponto que aqui mais nos interessa.

Em tempos de rápidos avanços tecnológicos, costuma-se enxergar na ciência uma boa amiga, capaz de tornar a vida mais fácil, desvendar mistérios e mostrar como proceder de forma mais ou menos segura. Parece não ser habitual, entretanto, pensar os possíveis *efeitos colaterais* que a presença tão marcante de um dado formato de ciência pode vir a produzir nos campos nos quais desempenha, por vezes, um lugar de norte central, como é o caso do campo educativo em nosso tempo. Falamos aqui a respeito de *um dado formato* compreendendo que seria um erro tomarmos que há apenas um modo de fazer ciência. Trata-se aqui, como nos alerta Silva (2016), não da ciência investigativa que de forma alinhada ao discurso da histórica é movida pelo desejo de saber, que formula perguntas ainda sem respostas e se depara com a falta. Mas de uma ciência norteada pela busca de normas e técnicas alinhada ao discurso universitário e do capitalista, em um cenário no qual supostamente se conhece tudo e nunca se tropeça.

Trata-se da ideia, a respeito da qual há muito já nos alertou Arendt, de que haveria uma *forma certa* de ensinar. A busca pelo jeito *certo de ensinar*, por descobrir como se intervém precisamente nessa ou naquela situação e pela fórmula que levaria o adulto a ser um professor ideal, capaz de garantir plenamente o desenvolvimento das capacidades do aluno, parecem ser novas obsessões no meio pedagógico. É nesse espírito que se multiplicam cursos de formação, assim como artigos em revistas especializadas, que se propõe a ensinar o professor a fazer a intervenção ideal, ou até mesmo indicar o *caminho das pedras* aos formadores de professores para que esses garantam a forja do professor ideal. As orientações dadas por esses especialistas, em geral psicólogos ou médicos, não pedagogos, tendem a ressoar como verdades absolutas. Afinal, são supostamente respaldadas pela ciência, grande selo de credibilidade, de forma que a elas se submetem os educadores diante da promessa de obter a impossível justa-medida da intervenção.

Essa suposta *última verdade* sobre a educação e suas cartilhas generalistas, como rapidamente se observa, tem consequências importantes. Ela não dá conta da complexidade e da singularidade do encontro, limitando-se a um manejo moralizado, inflado imaginariamente, o que coloca a autoridade em uma condição de difícil acontecimento (e, portanto, a própria educação), uma vez que essa depende da possibilidade de uma interrogação ética, de um lugar para o professor-sujeito e seu saber. Uma vez que o conhecimento capaz de dar conta do recado supostamente está nos especialistas e nas regras de conduta, parece ao professor que aquilo que ele carrega como sujeito está de fora enquanto ingrediente da educação. O que produz, como traz Voltolini (2018), uma desimplicação subjetiva e aproxima o ensinar a uma operação exata de engenharia, deixando de fora a engenhosidade do adulto. Nessa esteira, o autor nos aponta



que é justamente numa aposta maciça no acúmulo de informações que se acaba por não perceber que a ignorância do adulto sobre a criança não pode ser, de forma alguma, apenas referente ao conhecimento sobre sua natureza. Ela se calca também no inconsciente. Nessa cena, quanto mais regras pré-estabelecidas o adulto rigidamente tiver que seguir, menos enxergará o que ocorre com a criança que diante dele está. Menos ele estará escutando o que ela comunica e o que ele próprio sabe e que, porventura, contradiz a receita de conduta.

Tendo em vista o que recolhemos da pesquisa em questão, parece ser mais fácil dar lugar a algumas dificuldades cotidianas que nos relatam os professores. Compreendemos que diante dos mandatos e das contradições presentes no discurso, do encontro entre o que se difunde no meio pedagógico e o que ele sabe, o professor se vê em apuros. Enrosco esse que por vezes se faz ver através de importantes impasses vividos em sala de aula, sendo alguns deles bastante dramáticos. Afinal de contas, como é possível dar conta do encontro sem comparecer como sujeito? Como é possível colocar em marcha a educação sem ter como referência a singularidade do encontro? No entanto, o enrosco não termina aí. Com frequência, como já lembramos, diante dos impasses em sala de aula é nos cursos de capacitação que os professores buscam um caminho para o passe. O que não seria um problema se tais cursos, muitas vezes, não estivessem atravessados pelo discurso técnico-científico aqui debatido. Em tais espaços o professor encontra mais daquilo do que padece, um excesso, sem conseguir ampliação. Assim, o antídoto buscado segue sem conter aquilo que de início faltava: um lugar para o que carrega o professor-sujeito, atravessado por uma abertura ética, para que o adulto possa fazer seu trabalho.

É claro que isso não quer dizer que uma boa formação não seja fundamental, que o acúmulo de conhecimento não faça parte do caminho ou que a ciência não traga contribuições. Esses elementos fazem parte do fazer-se professor. O que apontamos é que isso não é suficiente, assim como o fato de que é preciso arejar e agregar outros pontos de vista a um campo que esteja permeado hegemonicamente por uma perspectiva estreita de ciência. Cremos que para ultrapassarmos o impasse é preciso que nos grupos de discussão e formação de professores transcendamos a busca por acúmulo de conhecimento, que haja uma deflação da técnica, dando lugar nesses espaços ao que vem do inconsciente, ao professor-sujeito. Incluir o sujeito nessa história dá ao professor a possibilidade de relativizar os mandatos universais, por vezes contradizê-los e se encontrar com mais tranquilidade com aquilo que inevitavelmente escapa, construindo para si a possibilidade de pensar a cena contando com mais do que o acúmulo engessado de conhecimento, propondo inclusive novos rumos, produzindo algo original. Trata-se de propor uma interpelação ética que garanta uma abertura frente as regras moralizadas, possibilitando que essas não virem verdades incontestáveis, mas um material no qual o professor pode se apoiar para pensar a experiência em sala de aula, sob o prisma de sua própria história e da singularidade do encontro. Tal posição favorece que o professor possa ser implicado e não um professor mecanizado. Trata-se de, assim, mirar a possibilidade da autorização do professor,



de resgatar a sua voz tão eclipsada pelo discurso do especialista, de forma que saber e conhecimento possam se combinar no fazer de um professor autor de seu percurso e não apenas submetido a um discurso externo que sozinho não é capaz de aliviar as dificuldades cotidianas.

## Referências bibliográficas

ARENDDT, HANNAH. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2016

IMBERT, FRANCIS. A questão da ética no campo educativo. Petrópolis: Vozes, 2001

MOSCALCOFF, LUISA BOTTIGLIERI. Autoridade no professor em tempos de fragilização simbólica. Dissertação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020

SILVA, KELLY CRISTINA BRANDÃO DA. Educação inclusiva: para todos ou para cada um?: alguns paradoxos (in)convenientes. São Paulo, Escuta/Fapesp, 2016

VOLTOLINI, RINALDO. Educação e psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2011  
\_\_\_\_\_. Psicanálise e formação de professores: antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018



## Criação de oficina de Arte no Lugar de Vida

Luísa Torkomian |

No meu último semestre de formação na instituição de educação terapêutica *Lugar de Vida* foi proposto que eu, juntamente com um músico e psicólogo, criasse uma oficina de música e artes visuais. Pretendo aqui contar um pouco desse processo, recortando alguns acontecimentos e atuações com uma das participantes do grupo e dando ênfase às produções nas minhas áreas de atuação: artes visuais e arte-educação.

Ao iniciar pela primeira vez trabalhos presenciais na instituição, após um período de isolamento social, ficou evidente que estar de corpo presente abre um leque enorme de possibilidades de enlace. As noções de presença, frequência e continuidade ficam mais distintas pelo caráter material, espacial e corporal dos encontros. Seja por uma produção conjunta, seja por simplesmente colocar os mesmos materiais do encontro passado à disposição das crianças, ou até o uso de um mesmo ambiente, caracterizando-o pelo seu entorno.

Nos grupos terapêuticos, que participei remotamente havia uma necessidade de que os coordenadores se colocassem com posturas mais ativas com as crianças, a fim de sustentar o laço, mesmo que distante. Já com as oficinas presenciais o silêncio se tornou menos ameaçador. Então me permitir ser menos propositiva e controlar meu desejo educativo. Deixei que meu olhar atento e meu silêncio entrassem em ação.

O silêncio tornou-se a ferramenta primordial em dois sentidos principais: primeiro como um lembrete da importância de um espaço sonoro para as crianças. Quando se trabalha com crianças com pouca produção oral, o falante tende a tentar preencher o vazio. Há algo de angustiante em lidar com a falta de resposta e a falta de produções mais diretas. É preciso se atentar para não haver uma tentativa de compensação. Segundo, o silêncio além de permitir a escuta mais atenta e uma postura mais receptiva do adulto, também pode ser usado como um mecanismo de descontinuidade, de pausa e vazio, em que se evidencia a aposta na presença de um sujeito, por permitir que a criança venha a produzir ou falar, podendo assim dizer-se de maneira singular.

### Criando a partir do silêncio

A escuta, experimentação e a criação andam de mãos dadas ao iniciar um projeto que considere a singularidade de cada criança como alicerce do trabalho. Inicialmente foi preciso aquietar, principalmente, o desejo de realizar as propostas pensadas antes dos encontros, e olhar, escutar, tocar, sentir os cheiros, estar junto e buscar conhecer o que as crianças estavam trazendo para nós e de que





forma cada uma delas estava construindo o seu jeito de ocupar aquele espaço da oficina. Depois veio o momento de criar, balizado pela experimentação, que aparecia nos momentos que discutíamos quais caminhos tomar com os encontros e durante as oficinas.

Foi importante estar disposta a ser atravessada por aquilo que estava vivenciando, para dar sentido a tudo que estava acontecendo. Era preciso me fazer atenta, maleável e manter a atenção livre e flexível para inventar novas abordagens. Essa oficina é uma tarefa inacabada, sempre exigindo ser criada e recriada.

Anna Marie Holm (2007) afirma que a presença de um interlocutor para que a criança desenvolva sua linguagem artística é imprescindível. Os adultos devem se colocar como co-participantes e não como detentores do controle do processo de criação. Mas, ao mesmo tempo, nem por isso devem deixar de se colocar e marcar sua posição como adultos.

*"(...) se portar em nome próprio, com o próprio estilo, com as próprias capacidades, sabendo pôr em jogo a própria imagem, a própria presença e a própria ausência, os próprios interesses, a própria relação teatral com a vida, com o corpo e o desejo próprios." Di Ciaccia (2005)*

No trabalho com crianças que não estão plenas na linguagem, o interlocutor estará entre dois campos, reconhecendo as produções infantis, sendo assim reconhecida pela própria criança como alguém capaz de a compreender. Ao mesmo tempo, o adulto também será aquele que fará a passagem desse algo a ser lido para o campo do simbólico, dando-lhe sentido a partir de suas reações. "A criança pode viver uma experiência em que ela pode ser afetada, e percebe que afeta o outro e isto produz efeitos no sentido de ela poder se dizer, se expressar a partir da linguagem." (Bernardino, 2017).

## Por que uma oficina de Arte?

*"Passamos a fornecer conteúdos ideativos, a contar estórias, fazer músicas, apostando no valor da imaginação como instrumento que engendra a inscrição, ou que fornece as necessárias identificações para produzir as extensões das inscrições primordiais." (Kupfer, 1998)*

A Arte entra em cena como uma ferramenta potente que possibilita à criança achar uma forma singular de se dizer e de entrar no laço social, permitindo que acesse uma nova estrutura de linguagem (da arte gráfica, do teatro, da música, da dança, etc) que a auxiliará a dar forma ou organizar sua imagem corporal, ou ainda, comunicar o que se passa consigo. O trabalho manual associado ao fazer artístico envolve uma relação com o material em que aos poucos os movimentos e as partes do corpo ganham forma. Quando se trabalha com o corpo inteiro é preciso primeiro usar os sentidos em um raciocínio sensorial, para entender a relação desse objeto consigo. Depois, faz-se necessário entrar no campo da linguagem, onde o que foi capturado do externo ganhará significados simbólicos. Assim, um raciocínio formal e conceitual entrará em ação, permitindo que a criança transforme esse material, desenvolvendo um trabalho artístico.



Esse caminho de sucessivas traduções, que passam do saber ler o externo para interpretá-lo e transformá-lo, é crucial para o desenvolvimento psicomotor. E os raciocínios envolvidos em atividades visuais são importantes em outras tarefas, como ler e escrever, que estão associadas a imagens e códigos.

No contato com a arte, as crianças ganham autonomia ao aprender a buscar respostas e saídas em suas próprias experimentações. "(...) abrir, pela experimentação do estético, o campo da invenção - ou seja, (...) abrir um campo de existência possível para o sujeito através da experiência da arte" (Salles, 2009)

## Explorações de I

Ao acompanhar I em suas explorações pelo universo dos contos de fadas e das histórias das princesas, pude observar como a menina criava, com tanto empenho, formas de elaborar questões que a atravessavam. Frequentemente, ela trazia a história da Rapunzel e logo tomava um casal de bonecos como pais da personagem. Detinha-se por bastante tempo na parte em que a mãe estava grávida. Ela e o coordenador começaram a produzir a barriga para a boneca e toda vez era de uma forma diferente. Ao passo que a montagem da personagem mudava, seu entendimento sobre o assunto também. Há um processo de elaboração sobre sexualidade e gravidez.

Conforme a criança vai entrando na linguagem seu corpo gradualmente é marcado por ela. Assim o que existe de real naquele organismo é simbolizado e marcado pela cultura, suas partes do corpo, seus gestos e impulsos, começam a ganhar significados e a própria imagem corporal vai sendo formada. Segundo Dolto, "(...) a imagem inconsciente do corpo é relacional, ou seja, se constitui a partir do contato da criança com o outro." (Tiussi, 2011).

Ficou evidente que I apresenta falhas na formação de sua imagem corporal ao escolher fantasias três vezes menores que o seu tamanho. Porém são nessas brincadeiras de atuação que I, ao fazer o uso das fantasias, pode colocar seu corpo em relação ao externo. Fomos mostrando aos poucos que aquele vestido não era mais de tamanho adequado para ela, e apesar das tentativas, ela nunca escolheu outro vestido.

Além disso, a relação do seu corpo com o meu, nos jogos de encenação, foi marcando para ela as nossas diferenças. Ela tem um interesse forte nas questões de sexualidade, de casais e gosta de explorar meu corpo, sobretudo meus seios. Fui pontuando que não era para tocar meu corpo daquela forma, além de apontar os elementos que nos tornam diferentes e que fazem de mim uma mulher adulta e ela, uma criança. Em outro momento ela se interessou pelo meu sutiã e levantou minha blusa para ver o que era. Tive a mesma reação: com calma, disse-lhe que não era para levantar a minha blusa, e aproveitei para dizer: "esse que você viu é meu sutiã, mulher adulta geralmente usa isso, né?". Novamente as interpretações feitas sobre as ações de I, direcionadas a ela, proporcionaram um empréstimo de significados, e colaboraram em parte com sua entrada gradual no campo do simbólico.



## Oficinas - trocas e encontros

Foram nesses encontros e trocas que busquei minha forma singular de colaborar com o tratamento de I. Mesmo que a oficina não se propusesse como uma terapia, ela apresenta efeitos terapêuticos, se mostrando potente em sua associação com os outros dispositivos de tratamento oferecidos pela instituição.

A educação terapêutica “passou a ser concebida como uma prática a ser realizada por todos - educadores, psicanalistas, coordenadores de ateliês, médicos, fonos - em uma ação articulada; uma articulação de discursos, que os profissionais passaram a realizar na prática” (Kupfer, 1998). Pude entender o sentido da minha prática dentre aqueles profissionais ao fazer e buscar saber sobre as crianças.

A garantia do lugar de oficina e estagiária ao lado de psicanalistas dentro da instituição é justificada dentro da noção de que O Lugar de Vida é atravessado por diversos discursos, dentre eles o Discurso do mestre. A instituição exige que esse discurso seja encarnado, porém este não é todo e não sabe de tudo, “(...) pelo saber de que seu saber é não sabido por que se funda no inconsciente e porque não sabe sobre o desejo.” (Kupfer, 1998). É nesse não saber que as crianças e os profissionais podem assim se experimentar e descobrir quais são as possibilidades e as potências desses encontros, e o que eles suscitam em cada um.

## Referências Bibliográficas

BERNARDINO, L.M.F. (2017). O papel fundamental da escrita na educação inclusiva. In: Kupfer, M.C.M.; Patto, M.H.S.; Voltolini, R. (orgs.). Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta, p.91-108.

DI CACCIA, A. A prática entre vários. In: S. Altoé e M. M. De Lima, Psicanálise, clínica e instituição. Rio de Janeiro, RJ. 2005.

HOLM, Anna Marie. Baby Art: os primeiros passos com a arte. Museu de Arte Moderna de São Paulo. São Paulo, 2007

KUPFER, M. Cristina M.; OLIVEIRA, Lina Galletti Martins de; GUGLIELMETTI, Marize Lucila. Lugar de vida, 10 anos depois. Estilos clin., São Paulo , v. 3, n. 5, p. 10-18, 1998

MACHADO, Letícia Vier. Rua da fronteira no 14: fragmentos da singularidade de uma experiência. Estilos da Clínica, São Paulo, v. 21, n. 2018.

TIUSSI, Carolina Cardoso. O tratamento em grupo e a imagem inconsciente do corpo. In: Proceedings of the 8th O declínio dos saberes e o mercado do gozo, 2010, São Paulo, São Paulo, São Paulo (SPSPSP, Brazil) [online]. 2011 [cited 27 June 2021].



# Freud e a educação das crianças pequenas: a especificidade das meninas

Luiza Holmes W. A. Santos<sup>1</sup>  
Ariana Lucero<sup>2</sup>

Palavras-chave: Educação. Psicanálise. Feminilidade. Feminismo. Meninas.

## Introdução e desenvolvimento

O trabalho em questão tem como objetivo fazer uma articulação entre Freud e Simone de Beauvoir, a fim de colocarmos as perspectivas desses autores em diálogo para pensar a feminilidade. Ao longo da obra de Freud, suas considerações sobre a sexualidade feminina passam, necessariamente, pela constituição do sujeito, logo, pela sexualidade infantil. A relação da psicanálise com a educação neste trabalho, portanto, partiria desse diálogo a respeito da especificidade das meninas pequenas no ambiente escolar.

Freud afirma, em sua “Conferência sobre a feminilidade” (1933), que “é possível enxergar muita coisa nas crianças quando se sabe observar. (...) Considerem quão pouco de seus desejos sexuais uma criança é capaz de levar à expressão pré-consciente ou mesmo comunicar” (FREUD, 2010, p. 275). Ora, de quem partiria esse “olhar” sobre a criança? É sóbrio dizer que o papel dos educadores na infância pode se deparar com esse desafio.

Ao falar sobre a castração, que pode acontecer (normativamente) tanto nas meninas quanto nos meninos, embora de modo diferente, Freud liga esse momento à masturbação infantil como “agente exclusivo da sexualidade infantil”. As pessoas adultas sofreriam, então, pelo “desenvolvimento falho” desta sexualidade, o que, na verdade, constitui apenas um lugar comum, tendo em vista que o “desenvolvimento ideal” é, justamente por ser um ideal, algo impossível de se conquistar.

Nesse momento do texto, o autor passa tangencialmente sobre essa questão da masturbação da primeira infância, que seria a “que realmente importa”:

Eu quisera ter a oportunidade de mostrar-lhes demoradamente como vem a ser importantes (...) todos os detalhes factuais da masturbação infantil: se ela foi descoberta ou não, como os pais a combateram ou permitiram, se ele mesmo conseguiu suprimi-la.

1 Autora. Mestranda em Psicologia Institucional - UFES

2 Co-autora. Profa Dra do Programa de pós-graduação em Psicologia Institucional - UFES



Tudo isso deixa traços permanentes no indivíduo. Mas, por outro lado, estou contente de não precisar fazer isso. Seria uma tarefa difícil, trabalhosa, e vocês terminariam por me embaraçar, pois certamente me pediriam conselhos práticos de como pais ou educadores devem lidar com a masturbação das crianças pequenas (FREUD, 2010, P. 283, grifo nosso).

Consideramos essa citação uma importante indicação de como uma associação da psicanálise com a educação de crianças (não meramente com o tratamento de crianças) pode ser uma tarefa complexa, inclusive para os professores que, por ventura, possam se deparar com algo da sexualidade infantil. O próprio Freud, inventor do inconsciente, se exime de orientar de maneira uniforme o modo como os adultos devem conduzir a educação das crianças.

Beauvoir destaca que a ameaça de castração se perpetua no menino porque seu pênis é um apêndice visível de seu corpo, “objeto estranho e, ao mesmo tempo, ele próprio” (BEAUVOIR, 1970, p. 68-69). Na menina, porém, a castração já está posta desde o início. Como, então, explicar que, de um modo geral, as meninas sejam vistas como mais bem-educadas que os meninos? Como é produzida essa docilidade de seus corpos? O que a educação escolar tem a ver com isso e como a psicanálise pode nos ajudar a pensar na criação/invenção de novas direções?

Freud (2010) nos diz que a garota é, via de regra, menos agressiva, teimosa e autossuficiente; que parece sentir mais necessidade que lhe demonstrem carinho, sendo mais dócil e dependente. Ainda que nos diga que essas diferenças entre os sexos não devem receber muita consideração, tendo em vista que podem ser variações individuais, ele formula uma hipótese:

É provável que o fato de ela aprender mais fácil e rapidamente o controle das excreções seja apenas uma consequência dessa docilidade; pois urina e fezes são os primeiros presentes que a criança dá às pessoas que dela cuidam, e o seu controle, a primeira concessão que se obtém da vida instintual infantil (FREUD, 2010, p.270, grifo nosso).

Freud também comenta que, por vezes, tem “a impressão de que a garota é mais inteligente e vivaz do que o garoto da mesma idade, de que é mais receptiva para com o mundo exterior e, ao mesmo tempo, forma investimento objetivos mais fortes” (FREUD, 2010, p. 270). Inclusive, diz que isso se apresenta como uma vantagem no desenvolvimento e que, de todo modo, é evidente que a menina pequena jamais poderá ser vista como intelectualmente atrasada em relação ao menino.

Ou seja, podemos supor que a docilidade atribuída às meninas só seria constituinte do psiquismo feminino na mesma medida em que a cultura o é. É a cultura, a educação que, de certa forma, exerce um controle que induz à menina pequena a uma posição passiva diante do mundo:

Talvez ocorra que na mulher, derivando de seu papel na função sexual, uma preferência pela conduta passiva e metas passivas se



estenda em maior ou menor grau na sua vida, conforme se restrinja ou se amplie esse caráter modelar da vida sexual. Mas nisso temos que atentar para não subestimar a influência da organização social, que igualmente empurra a mulher para situações passivas. Tudo isso ainda está pouco esclarecido (FREUD, 2010, p. 268, grifo nosso).

A educação, portanto, tem um grande papel cultural, na medida em que é mais ou menos pautada numa formação de “caráter modelar”. É bem sabido que “a supressão da agressividade, prescrita constitucionalmente e imposta socialmente à mulher, favorece o desenvolvimento de fortes impulsos masoquistas”, que “têm êxito em ligar se eroticamente à inclinações destrutivas voltadas para dentro” (FREUD, 2010, p.268). Tudo isso, inevitavelmente, diz respeito a questão que é para educadores lidar com a especificidade das meninas pequenas, considerando que vivemos em uma cultura notadamente patriarcal, ainda que esse aspecto tenha sido colocado em discussão nos últimos tempos e, por conseguinte, novos avanços políticos estejam em processo, devido à luta dos movimentos feministas. A crítica de Simone de Beauvoir à noção de “inveja do pênis”, constituinte do Complexo de Édipo na menina, ainda que desconsidere o fato de tal acontecimento se dar no âmbito do inconsciente (conceito totalmente desconsiderado por Beauvoir), nos faz pensar a respeito da valorização exagerada que a cultura faz do órgão sexual masculino.

Ela diz que “essa excrescência, esse frágil caule de carne só lhe pode inspirar (na menina) indiferença e até repugnância; a inveja da menina resulta de uma valorização prévia da virilidade. Freud a encara como existente quando seria preciso explicá-la” (BEAUVOIR, 1970, p. 69). Então, para Beauvoir (1970), não seria a ausência de pênis que promoveria o complexo, mas o conjunto da situação: a menina não inveja o falo a não ser como símbolo dos privilégios concedidos aos meninos, “o lugar que o pai ocupa na família, a preponderância universal dos machos, a educação, tudo a confirma na ideia da superioridade masculina” (BEAUVOIR, 1970, p. 70, grifo nosso).

Tal crítica, segundo Léa Silveira (2019, p.106), é de difícil digestão para a psicanálise até os dias de hoje. O centro desta crítica estaria em assumir que a valorização do falo precisaria ser pensada como algo resultante do próprio patriarcado, ou seja, que tal valor seria atribuído mediante um contexto e premissas historicamente situáveis.

## Considerações Finais

A questão da educação é, por si mesma, bastante complexa e controversa. De um lado, ela é essencial para alocação do sujeito no laço social e, por outro, recheada de valores e preconceitos, pode vir a ser instrumento de perpetuação de condições sociais que vão a favor de certa ideologia dominante. É, no fundo, o paradoxo da inserção cultural: ao mesmo tempo em que nos torna humanos, a cultura requer que renunciemos a uma série de satisfações.

Uma menina ou um menino já nascem, portanto, num “caldeirão” de significantes simbólicos, formado por crenças, valores morais e tradicionalismos. O desafio



dos educadores é, justamente, apresentar esse mundo às crianças, permitir que elas possam lê-lo, ao mesmo tempo em que não restringe as possibilidades de habitá-lo, o que, potencialmente, pode ter um efeito transformador. A psicanálise pode dar uma enorme contribuição para a educação, na medida em que seu potencial transformador está justamente na abertura de sentidos que pode ser feita a partir de um único símbolo. E, muitas vezes, isso só é possível através de um outro olhar, uma outra maneira de tratar da sexualidade, que não é igual para pais e educadores - e essa é uma batalha deveras atual.

## Referências Bibliográficas

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo. vol. 1: Fatos e mitos. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Nova, 1970.

FREUD, S. "Novas conferência introdutórias à psicanálise" (1933). In. Obras Completas, volume 18 [tradução Paulo César de Souza]. São Paulo: Companhia das Letras, 2010

SILVEIRA, Léa. Sexualidade feminina, alienação corporal e destino: Discutindo algumas teses de Freud



## “Agora eu era o herói e meu cavalo só falava inglês”<sup>1</sup>: a escuta da criança

Maria Ludmila Mourão |

Tendo em vista o contexto apresentado no argumento deste Colóquio, onde a infância ocupa um lugar de destaque na sociedade, sendo a criança apreendida em sua “totalidade”, interessa saber como complicar o universal da infância. Para que “não-toda criança” possa falar, é preciso que haja brecha, pois *“falando ela desloca necessariamente seu ser”*, para assim se alienar/separar, se constituir. Complicar o universal para ir na contramão da simplificação na qual ela é tomada hoje, nas resoluções prêt-à-porter, onde as diferenças, apesar dos discursos modernos, são escamoteadas. Assim, o que prevalece é a criança, como uma “média”, que segundo as leis matemáticas é a soma de um grupo de números dividida pela quantidade de números somados, sem as diferenças, como um “ponto de equilíbrio”, levando a um resultado comum, mas não singular. Afinal, o que quer dizer deixar a criança falar? O que quer dizer escutar a criança? É obedecê-la? Tomá-la como cidadã? Escutar o sujeito do inconsciente? Ditos que facilmente podem ser entendidos de forma retórica e vazia. A infância faz barulho, nos inquieta, e, por vezes, por que não reconhecer, nos assombra, tira-nos a “paz”<sup>2</sup>, a paz que encontramos na pulsão de morte, onde o que se satisfaz são as mais diversas pulsões, nos desacomodando da ilusão de um silenciamento dessas. Mrech (2012, p.158) destaca que, não só “a criança”, mas também, “a mulher” e “o homem”, são formas prévias de encarnar o sujeito, visando um fechamento. Cita Lacan (1998, p.873, apud Mrech, 2012): *“Esse homem será então ali o primitivo, assim como a criança representará o subdesenvolvido, o que irá mascarar a verdade do que se passa de original durante a infância”*. E o que se passa de original durante a infância, que o universal máscara? Seria a relação com o inconsciente, estando a criança em uma posição diferente do adulto? A própria constituição psíquica em curso, da qual o sujeito/criança participa ativamente, e para qual não há previsões e garantias? Diante de tantas iniciativas preventivas e educativas, cabe nos perguntar: será que estamos escutando as crianças? Lembrando que escutá-las não é obedecê-las, e tampouco informá-las, mas sim se fazer presente, escutar o que vem delas genuinamente e não só o que já está às vezes inteiramente colado à fala do adulto ou dos “ditos sociais”, ou seja, o que queremos escutar de suas bocas. Contudo faz-se necessário explorar melhor do que se trata essa escuta da criança tendo como referência a escuta para a psicanálise. Com situações cotidianas e uma vinheta-clínica buscarei extrair do vivo da experiência com uma criança algumas balizas.

---

1 Música de Chico Buarque, 1977.

2 Tal como Freud propôs em 1920.





Cito um vídeo de uma influenciadora digital e empresária<sup>3</sup>, que faz um trabalho importante de em torno de temas como raça, gênero em seu canal no youtube. Em um dos vídeos inspirada em uma pergunta que a filha havia lhe feito com relação a como havia sido para ela na época da escola, ela escreve uma carta onde conta de forma bastante sensível as dificuldades enfrentadas como uma menina negra. Em outro vídeo intitulado “O que é LGBTQIA+ para crianças!”, ela se propõe a ensinar sua filha de 6 anos a aprender o significado das letras LGBTQIA+. Ela mostra-se cuidadosa tentando procurar a melhor forma, a melhor palavra, para explicar do que se trata cada uma dessas letras. Em um determinado momento, na letra B, ao explicar que é quando a pessoa gosta de menino e menina, que tanto faz para ela, pergunta para filha: “Você já sabe por exemplo o que você vai ser quando crescer, se você vai ser hetero, uma pessoa lésbica ou uma pessoa bi? Se você vai amar meninos ou meninas?” A menina responde um pouco desconsertada: “Não...eu não tenho idade para isso! A mãe ri, e ela continua: “Tá difícil hein, mãe!? Que pergunta mais difícil!” A mãe diz que é complicado mesmo, e que ela não precisa saber disso agora e segue em sua empreitada. Interessante notar a fala da menina ao dizer espontaneamente e de forma certa que não tem idade para tal, e pensar se podemos escutá-la enquanto sociedade. Esta pode ser analisada também como uma interpretação da fala da mãe, na medida que a toma desconstruindo-a, revelando um equívoco daquela.

Antes, as crianças que se dirigiam aos adultos com suas questões, ou, como nos disse Freud, com sua “honesta pulsão de investigar” (Freud, 1907, p. 86). Hoje podemos verificar uma tendência a uma antecipação dos adultos com relação a assuntos sociais emergentes. A discussão realizada acima nos ajuda a pensar nessa questão das respostas às crianças, ou até mesmo do que nem é resposta, pois vem independente da pergunta, mas que se antecipa do adulto à criança, com um propósito preventivo, essa tendência em domesticar, moldar a criança, também pode servir como um tampão do que pode vir legitimamente desta.

A brincadeira como atividade infantil por excelência é também um meio de escuta das crianças, onde o que se evidencia é a sua relação peculiar com o inconsciente. Reconhecida por Freud (1920, p. 79) como a “grande realização cultural da criança” a partir da renúncia à satisfação pulsional, a brincadeira, os jogos, o lúdico são imprescindíveis na constituição psíquica e na educação, sendo um dos índices de entaves nesse percurso. É a atividade mais intensa, com mais dispêndio de energia e uma grande fonte de prazer das crianças.

Ao tomar o brincar como sintoma constituinte da criança, Jerusalinsk (2014, p. 232) destaca o árduo trabalho de elaboração de uma “resposta ao paradoxo temporal” às demandas paradoxais que chegam ao pequeno que não é senão a própria inserção na linguagem. É justamente por essa suspensão temporal, por uma encenação lúdica, por se tratar de uma ficção infantil que a brincadeira é, como a autora coloca, uma “esfera protegida”, onde não se tem o compromisso com a realidade, regras, há como uma “licença poética” onde não se requer uma

---

3 Ana Paula Xongani. Acessível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zWhGS-AzSQ0>.



responsabilidade, “não se cobra valor de ato”. Interessante pensar nessa relação entre o brincar e o ato, o brincar como um ato suspenso, um ato sem valor de, podemos pensar que se algo ainda não pôde ser elaborado pela criança aparece então como ato, acting out.

Uma mãe me procura para atendimento de sua filha de 8 anos. Dentre as queixas de desobediência, descompromisso escolar, conta que ela recentemente enganou a funcionária de sua casa e o porteiro do prédio e saiu sozinha para ir a um compromisso próximo a sua casa, o que causou muita preocupação em sua mãe. Início o atendimento com ela, mostra-se uma menina desinibida, desafiadora e debochada. Em alguns momentos questiona sobre o tempo da sessão, quer saber se está acabando, até que um dia ela fala que vai embora, levanta e sai da sala. Não falo nada, deixo ela ir. Passado um tempo, abro a porta e ela sai de trás de uma porta no corredor onde estava escondida, parecendo se divertir. As duas riem e isso vira uma brincadeira: *brincar de ir embora*. Brincadeira essa que ela pede para repetir, demonstrando necessidade de *ir e voltar*. Com isso ela pode estar mais tranquila na sessão, mais tolerante nos jogos, aceitando as regras e podendo falar de si, do que lhe incomodava. Era preciso passar pela a brincadeira, pelo simbólico o que estava no ato, sem simbolização.

Freud (1908) nos fala o quão injusto seria pensar que a criança não leva à sério sua brincadeira, pois transpõe seu mundo para uma nova ordem que lhe agrada. Nesse sentido, é uma via de escuta da criança, onde ela pode se colocar, colocar suas questões, ensaiar, inventar formas de lidar com o Outro. Para isso, nós, adultos, precisamos também levar a fala de uma criança à sério, não só no contexto de uma brincadeira, reconhecer sua importância, que ali há um trabalho psíquico de construção, logo a nossa interferência deve ser cuidadosa, evitando moralismo. Por outro lado, não devemos levá-la à sério no sentido de tomarmos essas construções ao pé da letra, de forma radical e concreta. Trata-se de uma linguagem atravessada pelo inconsciente, permeada de representações simbólicas que impedem uma rápida decodificação.

Assim, é possível escutar a criança, ou, deixá-la falar, acolhendo sua fala, suas brincadeiras, fantasias, ficções, tão necessárias para sua constituição psíquica, oferecendo repertórios sem grandes pretensões pedagógicas ou, “simplesmente” se fazendo presente e aberta à suas invenções. A escuta da criança – tanto a escuta de uma criança por um adulto, como a escuta, a interpretação, ou ainda, a leitura que ela faz do inconsciente, do desejo do Outro – nos aproxima do inconsciente, de algo vivo, que vivifica as relações e nos tira de certa pasteurização, que o universal provoca.

## Referências Bibliográficas

FREUD, S. (1907). Sobre o esclarecimento sexual das crianças. Amor, Sexualidade, Feminilidade. Obras Incompletas de Sigmund Freud. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.



\_\_\_\_\_. (1908). O poeta e o fantasiar. Arte, Literatura e os Artistas. Obras Incompletas de Sigmund Freud. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

\_\_\_\_\_. (1920). Além do princípio do prazer. Obras Incompletas de Sigmund Freud. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

JERUSALINSK, J. (2014). Jogos constituintes do sujeito - o brincar no laço mãe-bebê como inscrição de um litoral. In: A criação da criança - brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê. Salvador: Ágalma.

MRECH, L. (2012) A cientifização da educação: novas encarnações do discurso científico? In: De que Real se trata na clínica psicanalítica? Rio de Janeiro: Cia. de Freud: PROAP/CAPES.



# Inibição e cansaço na sociedade do desempenho: a escuta de sintomas contemporâneos na formação de um educador-psicanalista

Marcelo Bafica Coelho  
Marília Etienne Arreguy

## Uma cultura que nos causa problemas

Em seu famoso texto *O mal-estar da cultura*, Freud nos adverte que uma parcela de mal-estar estaria sempre presente em nossas vidas. A humanidade, em períodos arcaicos, para sair do estado de animalidade em que se encontrava e ingressar no reino da cultura, precisou limitar a expressão de suas pulsões agressivas e sexuais (Freud, 1913). Não se pode ter todas as mulheres, não se pode matar o pai. O ingresso na vida em sociedade, apesar de todos os seus benefícios, deixaria algo em nós como um difuso mal-estar, devido às renúncias pulsionais a que estamos submetidos (Freud, 1929).

Toda uma tradição se constituiu na tentativa de entender como esse mal-estar estrutural se apresenta através de diferentes configurações, conforme a época ou o contexto analisados. Na contemporaneidade, vários autores (Birman, 1998; Bauman, 1999; Esteves, 1999; Voltolini, 2014; Pereira, 2016) procuram diagnosticar essa especificidade, seja de forma mais ampla, enfocando algo como “o mal-estar na contemporaneidade”, seja em um contexto mais restrito como “o mal-estar docente”, “o mal-estar na escolarização” etc.

Com um enfoque referenciado no século XX, Alexander Lowen (1993) postula que, no ocidente, fazemos parte de uma cultura narcísica, dirigida mais pelo ego do que pelo corpo e do que pelos sentimentos. O sujeito contemporâneo perseguiria metas de forma incessante, almejando, no horizonte de seus objetivos, uma vida de prazeres. Todavia, vive uma vida que exigiria, no presente, a recusa ao prazer. A solução de compromisso encontrada é buscar compensações eufóricas ou sucumbir, infelizmente, ao padecimento.

Lowen fundamenta que nossa cultura está voltada aos ideais de performance e desempenho. A característica básica do comportamento narcísico seria o investimento na própria imagem em detrimento do self corporal e dos sentimentos. Tal endereçamento faz com que as pessoas com essa conduta sejam insensíveis às próprias necessidades na medida em que ficam alienadas à demanda do Grande Outro. O indivíduo não está identificado com o corpo que tem, mas com a imagem de riqueza e prosperidade que gostaria de ostentar. Há, em decorrência, uma ansiedade latente em relação às partes da constituição corporal e psíquica que não se adequam ao que é idealizado.

Assim, ao sacrificar os próprios sentimentos, o indivíduo funciona como um autômato, distanciado da realidade e dos valores humanos. Processo semelhante,



em que há uma clivagem entre o “eu que sente” e o “eu que pensa” foi descrito anteriormente por Ferenczi (1932), de modo a salientar não só a repressão social geradora de recalques, mas também a desautorização da verdade da criança por um outro significativo para ela, produzindo um trauma ainda mais severo, com clivagens no ego.

No caso do adulto, o compromisso irrestrito com a meta de vencer leva o sujeito a inibir sentimentos de vulnerabilidade, principalmente a tristeza e o medo. Escondendo-se atrás de uma fachada de invulnerabilidade, as pessoas se tornam controladoras, na tentativa de fazer com que a realidade se adeque às idealizações, numa ansiedade crescente que pode desencadear, de um lado, patologias do ato, de outro, uma fuga para depressão (vide Lacan, 1962-3).

Outro aspecto distintivo que queremos destacar da cultura narcísica é o sentimento de vergonha. Vertzman [et al.] (2012) relacionam este sentimento com manifestações sintomáticas de depressão e aspectos do narcisismo, uma vez que a maioria das pessoas não alcança as expectativas impostas numa sociedade narcísica. Os autores parecem indicar que na atualidade há um comportamento e um ideário social que procura levar seus integrantes ao extremo das exigências.

Camilo Venturi & Julio Verztman (2012) falam sobre uma verdadeira epidemia de timidez patológica, diagnosticada pela psiquiatria como transtorno de ansiedade social. Os autores se perguntam sobre o porquê de a exposição pública ser atualmente fonte de tão grande mal-estar. Eles trabalham com a hipótese de que o sentimento de vergonha de si emerge devido aos “novos rearranjos da relação entre o público e o privado com a cultura do espetáculo, a imposição crescente do consumo de bens, a revolução digital e a permanente necessidade de estimular os órgãos dos sentidos” (p.131-132).

Num espectro parecido, Byung Chul Han (2018; 2021) entende que cada época traz como marca uma enfermidade característica. Para ele, com a passagem da Sociedade de Controle (Deleuze, 1992) para a Sociedade de Desempenho, saímos do paradigma imunológico e entramos na massificação do positivo, em uma hiperatividade produtora de esgotamento. Tal processo se dá com o desenvolvimento de práticas do chamado psicopoder, cujas origens remontam à sociedade disciplinar. O que mais caracteriza o psicopoder é uma positividade da relação do sujeito com uma norma altamente elevada e sofisticada pela cultura virtual dos algoritmos que categorizam sujeitos por suas escolhas e imagens, persuadindo-os a naturalizar uma postura exibicionista insustentável para a grande maioria. Essa sociedade coloca no ator a responsabilidade por seu desempenho, aumentando a exigência do sujeito sobre si mesmo. Em certo sentido, cada indivíduo passa a ser senhor e escravo de si mesmo, em termos atuais, “cada qual deve ser o empresário de si mesmo”. O sistema agora estimula a iniciativa, os projetos e a motivação. Todavia, se a pessoa fracassar, certamente vai achar que o problema é seu. O reverso, para Han (2017), são os adoecimentos neuronais (tão cooptados pela indústria psicofarmacológica), pois a saturação da positividade numa cultura narcísica produz depressivos e fracassados.



Se agruparmos alguns dos elementos apresentados até agora, veremos que autores parecem concordar que há atualmente uma hiperexigência sobre si e sobre os outros. Em contrapartida, esse excesso de exigências parece ocasionar uma vida desconectada com as necessidades de um corpo sensível; há, pois, uma ênfase exagerada na imagem, com consequentes dificuldades de expressões autênticas, principalmente as que revelem vulnerabilidades. Nesse contexto, o suposto fracasso é acompanhado do sentimento predominante de vergonha.

## Reflexos no campo educacional

Em nosso laboratório de pesquisas, nomeado Grupo Alteridade Psicanálise e Educação - GAP(E), temos abordado, na interface entre psicanálise e Educação, vários aspectos desse mal-estar contemporâneo, sobretudo em situações de sofrimento psíquico exacerbado, ou até, extremo. Além das atividades docentes tradicionais, de ensino e pesquisa, construímos um projeto de extensão, Gato em Teto de Zinco Quente, em que promovemos o acolhimento de pessoas da comunidade acadêmica em estado de vulnerabilidade e sofrimento psíquico, em modalidades de escuta individual e grupal (para estudantes), além de consultorias para educadores da rede pública.

Desse trabalho, apontamos, como um dos sintomas mais comuns, a inibição da fala dos estudantes como uma resultante dos sintomas do cansaço, da ansiedade, chegando à depressão, produzidos na cultura do desempenho. Já falávamos (Coelho & Arreguy, 2015) sobre a inibição da fala nas relações intersubjetivas entre professores e estudantes como algo simultâneo à aparição da vergonha e eclosão da ferida narcísica pela culpabilidade superegoica. No caso do acolhimento individual de estudantes, tentamos desconstruir uma narrativa depreciativa de si. A vergonha detectada na escuta está ligada a um sofrimento solitário e exacerbado, com repercussões nocivas para a vida acadêmica do estudante. Assim, os encontros de acolhimento, de algum modo, podem produzir um hiato nesse processo mórbido, ao se produzir o próprio estranhamento do sujeito para com esses ideais culturais superegoicos.

No acolhimento, também são comuns outros sofrimentos psíquicos, por vezes, mais intensos, ou até complementares ao sentimento de vergonha de si. É frequente encontrarmos, como queixa primária, uma “ansiedade intensa” ou “depressão”. Há, segundo os relatos, momentos mais agudos de crise de ansiedade, dificuldade para dormir, sintomas físicos etc. Uma preocupação com a performance parece ser a tônica para esses sujeitos. A lógica característica da Sociedade do desempenho (Han, 2017) descreve bem o efeito de esgotamento que atinge a vida desses estudantes.

Já no contexto de sala de aula, são muitos os comportamentos característicos dessa autoexigência de ser um vencedor nos moldes do Capital. Com medo de errar, muitos alunos preferem não fazer uso da palavra, pois assim não correm o risco de “errar”. Outros se cobram possuir uma compreensão imediata e inequívoca dos textos. Muitos não são capazes nem mesmo de tirar dúvidas. Um número expressivo tem dificuldade de passar pelo processo laborioso da escrita acadêmi-



ca. São muitas as questões que envolvem o trabalho numa universidade e aquilo que dela pode refletir um modelo hierarquizante.

Acreditamos, no entanto, que o professor atravessado pela psicanálise, o “professor que escuta” pode mudar em grande parte esse processo, seja em sala de aula, seja em projetos de acolhimento, tão importantes em tempos de pandemia e crise socioeconômica. Modalidades de escuta na interface da psicanálise e educação visam não só acolher os estudantes e educadores em sofrimento, mas também desconstruir certas falácias culturais desencadeadoras de psicopatologias, sobretudo, aquelas ligadas às fantasias subjetivas quanto à meritocracia. O trabalho de acolhimento no seio da Universidade Pública - inspirado na escuta psicanalítica, numa micropolítica de resistência e numa postura crítica macropolítica - permite ao jovem em sofrimento reelaborar sua pertinência subjetiva e potencializar seu exercício de autonomia, para além de qualquer performance.

## Referências Bibliográficas

COELHO, Marcelo & ARREGUY, Marília. Les inhibitions de la parole et l’écoute dans l’émergence du sujet à l’apprentissage. CONGRÈS INTERNATIONAL PSYCHANALYSE ET EDUCATION: « La place du sujet dans l’éducation aujourd’hui ». « O lugar do sujeito da na educação hoje». 13-15 março, 2015, Paris, FR, Institut Protestant de Théologie

DELEUZE, Gilles. Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart. – São Paulo: Ed. 34, 1992.

FERENCZI, Sandor. Obras Completas. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREUD, Sigmund. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HAN, Byung-Chul (2014). Psicopoder: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Ayiné, 2018.

\_\_\_\_\_. (2017). A sociedade do cansaço. Petrópolis: Vozes, 2021.

LOWEN, Alexander. Narcisismo: negação do verdadeiro self. São Paulo: Editora Cultrix, 1993.

VERTZMAN, Julio. [et al.] Sofrimentos narcísicos / organizadores, Vertzman, Julio... [et al.]. – Rio de Janeiro: Cia de Freud: UFRJ; Brasília, DF: CAPES PRODOC, 2012.



# Inclusão e suposição de sujeito: reflexões a partir do discurso de professoras

Marcos Abraão Borges Santos<sup>1</sup>  
Júlia Maciel Soares<sup>2</sup>

As questões em torno da inclusão escolar lançam luz sobre a necessidade de reinventar os aspectos considerados importantes para a efetividade e afetividade dos processos inclusivos. Especificamente para o autismo e de acordo com o DSM-5, onde há déficits persistentes na comunicação e na interação social em contextos diversos.

Partindo da noção de suposição de sujeito, fundamental para o processo de subjetivação, nosso objetivo foi o de conhecer os efeitos subjetivos para professores que trabalhassem com a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de São Luís - MA. O presente trabalho foi construído a partir de uma pesquisa desenvolvida em 2018 e 2019 enquanto trabalho de conclusão de curso. Especificamente, aqui investigamos e discutimos como os professores vivenciam e significam a inclusão desses alunos, o que nos possibilita vislumbrar a percepção que possuem acerca da educação inclusiva.

O ponto que nos interessa para esta discussão é como inclusão e suposição de sujeito podem estar associados quando pensamos a constituição psíquica. Jesuralisnky et al. (2009, p. 11) nos lembra que essa “constituição depende de que esse sujeito seja suposto ou antecipado pela mãe (ou cuidador)”. Nota-se que aqui, nós pensamos essa suposição por parte dos professores visto que esse ponto anteciparia à criança um lugar ao qual ela pode advir, um lugar de quem aprende, um lugar de quem pode e deve estar na sala de aula. Kupfer (2010, p. 268) declara que o “sujeito em questão no estruturalismo é um sujeito-efeito. Efeito de que estrutura? Da estrutura da linguagem e do discurso”.

Aliado a isso, é importante pensar a escola e seus efeitos subjetivos visto que através dessa instituição sustenta-se um lugar de alteridade à criança no social. Kupfer (2000, p. 97) aponta que “uma designação de lugar social é especialmente importante para as crianças incapazes de produzir laço social”. A mesma autora nos ajuda a refletir que “a escola pode contribuir para a retomada ou a reordenação da estruturação perdida do sujeito” (KUPFER, 2000, p. 96).

Para tanto, vamos trazer alguns trechos de entrevistas realizadas na pesquisa, que foram feitas com quatro professoras que trabalhavam com alunos com

---

1 Psicólogo residente no HU-UFMA, mabs.marcos@gmail.com;

2 Professora adjunta do Departamento de Psicologia da UFMA, julia.soares@ufma.br.





TEA em inclusão em classes regulares do 1o ao 5o ano do Ensino Fundamental. As entrevistas foram analisadas por meio do referencial teórico da Análise Institucional do Discurso, os nomes apresentados são fictícios. Então, passemos aos trechos das entrevistas e às reflexões a que nos convocam.

A professora Aline diz *“Ele não quer e ela tava... ela insistiu pra ele fazer. É a questão do não, da frustração, ele não quer, então aí o que que ele faz... ele bate... uma defesa, né... pra mostrar pra ela... “não quero fazer, não insiste”*. Observemos que o que estamos discutindo é essa suposição que inclui também os atos da criança com algum sentido, como expressão de um desejo da criança-sujeito.

Outra participante, a professora Clara descreve uma cena *“Oh oh ele ficava assim e apalpava e batia o pé e a mão muito assim intensamente. Eu dizia: Já vou, meu amor. Você está me chamando. Eu já vou. Então, eu entendi que... ele aquela era a maneira dele me chamar.”*

Para Lerner (1997, p. 70), devemos *“trabalhar, sempre, com a suposição de que a criança é um sujeito, para além de sua sujeição às incapacidades que lhe sejam previstas”*. O que nessa cena pode ser visto como a leitura de um chamado feito pelo aluno.

Quanto a isso, a professora Aline nos diz *“Não porque ele é autista que ele não aprenda “isso aqui não pode, isso aqui pode”. Com o tempo, a gente, todo mundo, quando ele começava a bater, a turma todinha “Não, G., não pode bater”, aí ele parava. Então, com o tempo a gente, toda vez que ele ficava agressivo, a turma toda em coro, né.”*

Esse trecho traz a descrição de uma cena em que a professora e os pares daquele aluno transmitem a ele regras que compõem o viver em sociedade e supõem que ele é capaz de se submeter a essas regras. Quais os efeitos disso?

A professora Aline completa a cena e nos dá notícias de como aquilo incidiu sobre o modo daquela criança estar com seus (ím) pares.

Ela nos conta que *“A turma, de tanto eu falar. G., não pode bater na mãe, na mãe tem que dar beijo. É pra beijar. Aí ele passou a beijar a mãe dele. G., não... não bate. Beija! Aí ele beijava a mãe dele. Aí ele diminui um pouco a agressividade, ele não apresentou mais a agressividade do início. Porque eu conversei com ela... eu disse: olha, tenta ensinar pro teu filho que oh não pode bater... explica que bater dói... como conversa com uma criança, né. Quando a gente tá educando uma criança, a gente não explica pra ela? Explica que não e diz porque não. Eu digo... Tenta fazer isso com teu filho, vai ver que ele vai entender...”*

Notamos, portanto, que para além de conteúdos, a escola tem uma função de fazer chegar às crianças as produções culturais das quais a Lei faz parte. O que teria acontecido caso essa criança não tivesse tido contato com o campo escolar? Ou fosse suposto a ela um lugar não incluído com esses outros? Quais os efeitos disso para aquela mãe?

Enfim, essas questões que nos põem a trabalhar a partir da noção de que, como a Kupfer (2000, p. 97) reflete, *“a escola, entendida como discurso social,*



*oferece à criança uma ordenação, oferece as leis que regem as relações entre os humanos, que regem o simbólico, para delas a criança tomar o que puder” e aqui acrescentamos: quando e como puder.*

Então, considerando o que abordamos nesta oportunidade, a educação inclusiva se apresenta como um campo que possibilita contribuições ao desenvolvimento dos alunos com TEA. Isso, no entanto, não é sem tensões que derivam da impossibilidade de se preparar completamente para essa inclusão do um a um, o que pode chegar aos professores de diversas formas. Isso tendo em vista que, para além do imperativo legal, cada um envolvido na inclusão é convocado a um investimento pessoal dessa responsabilidade - ponto que discutimos a partir da suposição de sujeito, mas que caberia ainda com outros conceitos como a transferência. Não obstante, há nisso um convite (ou intimação) à queda do ideais de aluno, de método, da meta ideal de aprendizado e do professor ideal. Levando isso em consideração, como essas professoras se sentem? O que pode ser feito diante disso?

A seguir, trazemos uma fala de outra professora, Bruna, que ilustra isso. *É complicado, né, mas eu... a gente ainda... assim o fato de eu tá conversando com você isso aí... eu tô gostando muito porque, de qualquer forma, a gente se expressa e... e... e talvez a gente... o fato de eu falar e colocar isso pra fora não fica tão... tão aqui dentro, né, eu mesmo me escuto. E o fato de eu... de eu mesmo me escutar vai me fazer tá... melhorar muitas coisas. E esse momento serviu até pra um desabafo no sentido assim de que... a... ninguém ainda parou pra me ouvir.*

Se hoje conversamos sobre os nomes da criança e o nome institui um lugar, pensemos: quais os nomes dos professores e que lugares instituem a eles uma possibilidade de trabalhar a partir dessas angústias que se põem em movimento quando estão face à necessidade de construir um jeito possível de incluir cada um em sua singularidade?

Bastos e Kupfer (2010) nos apontam um caminho por meio do grupo de palavra ponte. De um outro modo, essa certa professora que nos falou por último também nos diz um caminho: *a... ninguém ainda parou pra me ouvir.*

Nota-se, portanto, a presença de um ato de leitura que imprime um sentido aos sons, à agressividade, aos desenhos. Deve-se compreender que o desenvolvimento psíquico depende não somente dos aspectos neurológicos e biológicos, mas também da interação com aqueles que compõem um meio social. Kupfer (2010) afirma que o sujeito em questão no estruturalismo é efeito da linguagem e do discurso. Assim, nota-se a relevância de considerar o aspecto da suposição de sujeito ou ainda da suposição de possibilidade de inclusão visto que é a partir desse lugar que a constituição psíquica opera no laço com o outro por meio de quem o Outro faz-se marcar em cada ser na linguagem.

## Referências Bibliográficas

BASTOS, M. B.; KUPFER, M. C. M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psíquicas e autistas. *Estilos da Clínica: São Paulo*, vol. 15, no



01, p. 116-125, jan/abr 2010.

JERUSALINSKY, A. et al. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco psíquico para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. 2009. Disponível em: [https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/valor\\_preditivo\\_de\\_indicador\\_2009\\_inedito.pdf](https://www.pucsp.br/prosaude/downloads/bibliografia/valor_preditivo_de_indicador_2009_inedito.pdf). Acesso em: 14 fev. 2019.

KUPFER, M.C.M. Educação: especial? In: KUPFER, M.C.M. Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. Salvador: Algama, 2000.

KUPFER, M. Cristina. O Sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a educação terapêutica. Educação e Realidade. Porto Alegre - RS, v. 35, n. 1, p. 265-282, jan/abr, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9371/5412>. Acesso em: 24 set. 2018.

LERNER, Rogério. Escolarização de crianças portadoras de distúrbios globais do desenvolvimento: dados e reflexões a respeito dos aspectos envolvidos. Estilos da Clínica, São Paulo, ano II, no 2. p. 62-71. 1997.



# Lugar de Vida em tempos de pandemia: a continuidade das invenções e a sustentação de dispositivos remotos para a promoção do laço social

Maria Eugenia Pesaro  
Mariana Trenche de Oliveira

Entre seu nascimento, dentro da USP nos anos 90, sua saída para se tornar uma instituição privada, em 2007 e os 13 anos de trabalho fora da Universidade, o Lugar de Vida passou por momentos histórico-políticos desafiadores. 30 anos depois, com a pandemia e mudança de sede, a suspensão temporária dos atendimentos presenciais exigiu novas transformações.

Na década de 90, a exclusão social sofrida por crianças e adolescentes com Entraves Estruturais na Constituição Psíquica<sup>1</sup> (Doravante EE), decorrente da ausência de políticas públicas no campo da saúde mental e da educação foi denunciada por Maria Cristina Kupfer. Com Lina Galletti e Marize Guglielmetti, ela fundou no Instituto de Psicologia da USP a Pré- Escola Terapêutica Lugar de Vida, que funcionou como laboratório de pesquisas e práticas apoiadas no conceito de Educação Terapêutica, que articula a educação com o tratamento (Kupfer, 2010). As crianças chegavam crescidas e sem terem frequentado a escola. Entanto o Lugar de Vida preparava o terreno para inclusão escolar, para que circulassem socialmente, surgiam as leis de inclusão (Lei n. 9394, 1996). A instituição transformou-se nesta clínica viva, inspirada na prática de Bonneuil, Antenne, Courtil e CPPL e protagonista de tratamentos, pesquisas e formações, soberana na reformulação de seu arcabouço teórico e dispositivos, balizados pela ética da Psicanálise.

## A construção dos atendimentos pela via remota

A instituição oferece intervenções psicanalíticas, fonoaudiológicas e educacionais individuais e dispositivos grupais para crianças com EE. Diante do novo contexto foi essencial manter a rotina, cumprir a agenda semanal e os fundamentos que regem a instituição: a prática entre vários (Di Ciaccia, 1998) e a posição não- toda (Lacan, 1972-73/1985).

Procurou-se escutar e acolher as angústias dos pais em relação aos impactos da pandemia na rotina e seus efeitos subjetivos. As consequências da suspensão dos tratamentos, sobretudo para as crianças com EE, poderiam ser graves. Com este temor e acreditando que seus filhos pudessem sentir muita falta da instituição, as famílias sugeriram que os atendimentos continuassem via *online*. Novas modalidades de intervenção foram construídas com as crianças, seus pais e os

---

1 Termo utilizado pela instituição para designar crianças "em risco de evolução em direção às psicopatologias graves da infância" (Kupfer, Pesaro, Bernardino, Merletti, 2017, p.36).



profissionais da equipe clínica. Não se tratava de mera transposição do atendimento presencial para o remoto. Nosso primeiro objetivo foi manter-se presente e sustentar a transferência das crianças e suas famílias conosco. Mas, sem a tridimensionalidade do corpo, como fazer chegar a voz, o olhar e o gesto pela tela para crianças com EE? Como atender on-line crianças cujo uso excessivo de telas já afetavam a aquisição da linguagem e do laço social? Os pais sustentaram os atendimentos, auxiliando as crianças maiores ou acompanhando as brincadeiras das menores com a câmera do celular e *auxiliando* o terapeuta a escutar e ler suas falas, gestos vocais e/ou corporais.

## Situações clínicas de atendimentos online individuais e grupais de crianças com EE

Uma criança, podendo ser “co-host” da reunião do seu grupo terapêutico, foi da passividade frente aos outros ao endereçamento ativo, podendo fazer laço e se dizer. Dominando a tecnologia, seus recursos e sua linguagem, ensinou seus colegas e terapeutas, o que antes era muito difícil.

Outra, cujas produções orais eram “coladas” às falas de personagens de desenhos, pegou o celular e chamou pela analista fora da hora de atendimento. Ela precisou esperar o encontro com o outro humano, “ao vivo”, pois para “acessar” a analista era preciso esperar o dia/horário da sessão, na qual a criança demonstrou reações de júbilo com o encontro, nomeações e jogos de presença e ausência.

Crianças que evitavam o olhar e a voz do terapeuta, passaram a suportá-los e demandá-los no atendimento pela tela, que parece ter funcionado como “anteparo” assegurador da distância ao outro. Uma delas, errante e resistente às aproximações físicas, passou a aproximar-se e afastar-se da tela, controlando o quanto conseguia suportar o olhar e a voz do outro. Outra, que não se endereçava ao outro e fazia retenção da voz divertiu-se quando a fonoaudióloga, vendo seu gato passar em frente à câmera, fez: “miau”. A partir daí, um jogo de onomatopeias se instaurou. Ela pôde se deixar fisgar pela voz do outro, permitindo a alternância entre os gestos vocais, gargalhando e trazendo contribuições novas como o mugido da vaca e o relincho do cavalo. O objeto voz como objeto pulsional não coincide com a materialidade sonora em si, mas a emissão sonora distorcida parece ter operado como proteção para emergência angustiante da voz enquanto objeto pulsional. Para Maleval (2017), trata-se da dimensão enunciativa que carrega a presença do sujeito, e cujo apagamento pode ser apaziguador para o autista.

Os grupos heterogêneos foram reformulados a partir das referências teórico-clínicas como a função do semelhante (Kupfer e Bernardino, 2020) e a distinção de laço entre criança e adulto e entre crianças (Kupfer, Voltolini e Pinto, 2010). A heterogeneidade entre crianças é considerada como fundamental para os efeitos de inclusão (Kupfer e Voltolini, 2021) e comporta diversas posições na linguagem, modos de constituição subjetiva e discurso social (Lavrador e Merletti, 2017). Em um grupo de crianças falantes entre 8 e 9 anos, um garoto, que pouco participava



ou só propunha jogos corporais competitivos, passou a permanecer no escopo da câmera brincando, respondendo e fazendo comentários. Outro trouxe seu animal de estimação, e cada um foi buscar o seu, o que gerou longas, inéditas e divertidas conversas. Em outro grupo, um garoto que provocava e chegava até a ser agressivo com os colegas se beneficiou da incontornável distância corporal, pois somente a ausência dos corpos no espaço como contingência e, não como interdito, produziu efeitos positivos na modalidade do laço social, evitando o ato e introduzindo a palavra. O grupo terapêutico de linguagem, composto por crianças pequenas que no início só se interessavam por brinquedos teve um reencontro on-line pautado por uma alegria transbordante, mútuo reconhecimento e rememoração do laço que as uniam. Entre olhares, sorrisos, palmas, reconhecimento e nomeações, recuperaram espontaneamente brincadeiras realizadas no atendimento presencial, como acender e apagar a luz, na qual algumas gritavam "Não", "Bom dia", "Boa Noite!" e outras se sorriam e batiam palmas.

## Considerações dos efeitos dos atendimentos remotos na clínica das crianças com EE

Consideramos que o tratamento virtual pode ser um dispositivo de tratamento do Outro para a criança com EE, pois cumpre a função de defesa. Desde que esteja enquadrado, sob controle, o Outro pode ser recebido como menos invasivo. Assim, a tela funcionou como anteparo protetivo ou mediador do laço e serviu para o tratamento do gozo vivo, a partir da construção de bordas (Maleval, 2017). Nos grupos foi possível extrair do laço com o semelhante os artifícios que articulam seu corpo à linguagem, promovendo a construção da sua imagem corporal e da dialética eu-outro, pela via das identificações. Os efeitos dos grupos heterogêneos remotos podem ser pensados à luz do estatuto do espelho e do reflexo para as crianças com EE. Maleval (2017) afirma: "quando a identificação simbólica é débil, resta apenas a identificação imaginária para compensá-la. O sujeito procura no espelho, então, um ponto de apoio que possa suprir o significante mestre da identificação primordial" (p. 144). Ao encontrar na tela, simultaneamente a sua forma e a dos seus pares, crianças podem fazer pareamento dessas imagens, cópia e espelhamento, o que ajuda a delimitar a imagem própria do corpo. O trabalho com as imagens de si e dos outros é um suporte concreto auxiliar na operação da identificação imaginária para essas crianças.

Efeitos nocivos do distanciamento foram relativizados graças à força das transferências de trabalho entre os profissionais, dos pacientes e dos familiares com a instituição. As telas não configuraram um dispositivo dessubjetivante, mas intermediaram a relação entre interlocutores-sujeito e sujeitos-supostos servindo de ferramenta para sustentar o trabalho em Educação Terapêutica. Coube a nós suportar a distância para "bem ver" e "dar a ver" às invenções de ser das crianças, recolhendo-as e submetendo-as às reflexões iluminadas pelas teorizações erigidas por Freud e Lacan. Neste sentido, os atendimentos virtuais foram ensinantes sobre os sujeitos em tratamento, sobre a prática e sobre a função dos



profissionais da Educação Terapêutica no âmbito institucional, contribuindo para nova leitura clínica dos casos.

## Referências Bibliográficas

DI CIACCIA, A. (1998). De la fondation par Un à la pratique à plusieurs. Préliminaire, 9 e 10, 17-22.

KUPFER, M.C.M. Kupfer, M.C., Pesaro, M.E., Bernardino, L.M e Merletti, C. (2017). Eixos Teóricos da Metodologia do Estudo de Caso da Escola: o tempo da criança-sujeito. In Kupfer, M.C., Souza Patto, M. H., Voltolini, R. (Orgs). Práticas Inclusivas em Escolas Transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito (pp. 35-49). São Paulo: Escuta.

KUPFER, M.C.M. (2010) O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. Educação e Realidade, v. 35, n. 1.

KUPFER, M.C.M.; Pinto, F.S.C.N.; Voltolini, R. (2010) O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. In Kupfer, M.C. e Pinto, F.S.C.N. (Orgs). Lugar de Vida, vinte anos depois (pp. 97-101). São Paulo: Escuta.

KUPFER, M.C.M.; Bernardino, L.M.F. (2020). Manual para o uso do instrumento APEGI. São Paulo: Editora Escuta. E-book.

LACAN, J. (1985/1964). O Seminário 11 - Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise (1972-73). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

LACAN, J. (1972-73/1985). O Seminário 20 - mais, ainda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. Lavrador, M. B.; Merletti, C. K. I. (2017). Grupos heterogêneos de educação terapêutica: efeitos entre crianças e a emergência do prazer compartilhado e da interação social em um caso de autismo. Estilos [online]. vol.22, n.3, 540-555. ISSN 1415-7128.

Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

MALEVAL, J.-C. (2017). O retorno do gozo na borda autística. In: Maleval, J.-C. O autista e a sua voz (p.123-256). São Paulo: Blucher.

Resolução no 2, de 11 de setembro de 2001. (2001, 11 de setembro). Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília.



# Formação docente e a relação com o saber: do professor sabe tudo à possibilidade de implicação do professor em sua formação

Maria Gabriela Guidugli Pedreira |

Este trabalho é fruto da minha dissertação de Mestrado na FE USP, sob a orientação do professor Rinaldo Voltolini, com o título *"Para além do professor reflexivo: um professor implicado. A démarche da psicanálise na formação de professores."* (PEDREIRA, 2021).

Na pesquisa citada pudemos observar como o tema da formação dos professores, nos últimos anos, tem ocupado um lugar de relevância nos debates educacionais. Descobrimos que na última década houve um deslocamento importante em torno da figura do professor, agora responsabilizado pelo "fracasso escolar" de seus alunos. Visto como mal-formado, é oferecido ao professor um modelo de formação essencialmente prescritivo, instrumental e tecnicista. Assim, observamos dentro do campo de formação docente, a predominância de uma discursividade pedagógica que parte da crença de que é necessário reparar uma suposta falha na formação inicial do professor.

Constatamos uma tendência nas propostas de formação em traçar o perfil profissional do professor, detentor de determinadas competências cognitivas e docentes, com o objetivo de esboçar um retrato do que seria o professor "ideal" ("o Bom professor", o "professor nota 10", o "professor sabe tudo", e tantas outras figuras representativas desse ideal). Nossa hipótese é de que essa concepção de formação, essencialmente técnica e instrumental que tem como objetivo fabricar o "professor ideal", silencia o "estilo" do professor de carne e osso.

Nesse sentido, fazemos coro as críticas de Azanha (2004) e Voltolini (2018), sobre qualquer proposta de formação que pretenda de maneira idealizada suprir todas as insuficiências, pois, como bem lembra Voltolini, é da natureza do saber que sustenta o ofício do professor, ser interminável.

Longe de pretender oferecer uma proposta ideal de formação, ou definir as características de um "professor ideal", é por uma démarche específica que a psicanálise pode ter algum valor para o campo da formação dos professores. Cabe à psicanálise, recuperar na formação do professor a dimensão do sujeito do inconsciente e sua relação intrínseca com o saber.

Neste trabalho iremos analisar, a partir da teoria dos 4 discursos de Lacan (1969-70/1992), a relação que essa discursividade hegemônica sobre formação docente estabelece com o saber e, a partir daí, indicaremos uma outra possibilidade de relação com o saber, tal qual aquela que se estabelece no cerne da própria experiência analítica.





Voltolini (2018) destaca que na formação docente predominam as formas universitárias do saber, o que não quer dizer que a formação do professor se encerre dentro dos limites da Instituição Universitária, mas sim que sua formação tem características específicas desse tipo de saber.

O discurso universitário é uma forma particular de enunciação que é assim nomeado por Lacan por ser o discurso sobre o qual a ciência moderna se alicerça. Neste discurso o lugar de agente é ocupado pelo o saber (S2), e assim este se especifica como TODO-SABER, o saber da totalidade. Isto é, podemos dizer que o saber do discurso universitário é entendido como signo e não como significante, ou de modo ainda mais usual, o saber é aqui entendido como sinônimo de conhecimento.

Não é nossa pretensão afirmar que a discursividade pedagógica hegemônica pensa a sua formação exclusivamente a partir da estrutura do discurso universitário. Há sempre uma alternância entre os discursos. Entretanto, neste caso, pretendemos destacar que a relação estabelecida entre essa discursividade pedagógica sobre a formação docente e o saber é aquela encontrada na base do discurso universitário: relação de saber como sinônimo de conhecimento, saber das certezas científicas e da totalidade.

Uma formação que se baseia na crença de que todo professor deve responder à demanda educativa a partir do lugar daquele que tudo sabe. Preso a essa identificação imaginária proposta como ideal de formação, fica difícil que algo do sujeito possa emergir. Nesse sentido, uma formação, como tal, rechaça o que é da ordem de um estilo próprio do professor, de seu saber inconsciente e de sua implicação. Mas os efeitos dessa identificação não se restringem à implicação do professor em sua formação, promovem também reflexos em sala de aula. O professor de carne e osso, uma vez colado a esta imagem idealizada e acreditando ser o detentor de todo-saber, dificulta ao aluno que este possa vir a ocupar um lugar próprio de enunciação.

Um bom exemplo desse professor identificado no lugar daquele que possui TODO SABER é retratado por Jacques Rancière, em sua obra "*O mestre ignorante*" (2018), através da figura do mestre explicador. O mestre explicador é aquele que "tudo sabe" e que está sempre a dizer ao aluno que este "nada-sabe": "A cada etapa, cava-se o abismo da ignorância que o professor tapa, antes de cavar um outro." O aluno, neste caso, é visto a partir de sua ignorância e reduzido, pelo mestre explicador, a ela. É preciso que o aluno compreenda e para isso, o mestre deve fornecer-lhe explicações cada vez melhores. No entanto, compreender significa para o aluno que nada compreenderá a não ser que o mestre lhe explique.

Retornando à estrutura do discurso universitário, diz Lacan: "É impossível deixar de obedecer ao mandamento que está aí, no lugar do que é a verdade da ciência - *Vai, continua. Não para. Continua a saber sempre mais*". (LACAN, 1969-70/1992, p. 110). Eis o imperativo desse discurso. Ali no lugar do trabalho, só há o imperativo, não há a necessidade de um alguém, por isso é representado na



estrutura do discurso pelo objeto a. Este é o verdadeiro sujeito da ciência, um sujeito abstrato, sem nome, sem história, sem desejo.

As características do discurso universitário nos ajudam a ampliar a nossa compreensão a respeito daquilo que se revela na discursividade sobre a formação docente. É preciso saber sempre mais, é preciso acumular créditos e certificados, um mercado de formação que pouco tem se preocupado com o verdadeiro sentido da experiência formativa, mas que, ao contrário, transforma a formação em simples mercadoria de troca. Um certificado a mais aqui, uma formação a mais acolá, mas o que de fato os professores estão aprendendo? Como diz Camus, citado no início deste capítulo, “ensinavam-lhes sem dúvida muitas coisas, mas um pouco como se entopem os gansos.” (2005, sem numeração).

A partir de Lacan (1969-70/1992) sabemos que a experiência analítica coloca em xeque justamente esse saber da totalidade sob o qual essa discursividade pedagógica hegemônica se baseia, não apenas para pensar a formação dos professores, mas também toda a experiência educativa. Eis a diferença radical entre o lugar que o “saber” ocupa, predominantemente, na pedagogia e o saber que se decanta da experiência analítica.

A esse saber, Freud chega conduzido pelas históricas dentro da experiência analítica, pois é o discurso da histórica que nos mostra o “traçado em zigue-zague onde repousa esse mal-entendido que, na espécie humana, as relações sexuais constituem.” (LACAN, 1969-70/1992, p.34). Lacan indica que é a histerização do discurso, isto é, a introdução estrutural, em condições artificiais, do discurso próprio à histórica, que constitui a essência da experiência analítica.

A histórica é aquela que dá a palavra ao outro para que este, por sua vez, trabalhe para produzir o saber que ela lhe pede (S1 do lado do outro). Assim vemos a histórica fabricar um homem movido pelo desejo de saber. No entanto, ao mesmo tempo, o discurso da histórica revela a relação do senhor/mestre com o saber enquanto gozo, e lhe indica que saber nenhum esgota a sua própria verdade: “porque, como objeto a, ela é queda, queda do efeito de discurso, por sua vez quebrado em algum ponto.” (IBID., p. 35). Ao interrogar a relação que o senhor/mestre estabelece com o saber, ela desmascara a própria função do mestre.

Assim, a experiência analítica, através da histerização do discurso do sujeito, faz dele “um sujeito a quem se solicita que abandone qualquer referência que não seja a das quatro paredes que o envolvem, e que produza significantes que constituam a associação livre soberana, em suma, do campo” (IBID., p. 35). O saber que decanta de uma análise, como nos lembra Lacan, não é da ordem do conhecimento e nem da representação, mas ao contrário, é a partir da produção da cadeia de significantes, que se ligam numa relação de razão, que irrompe um saber que não se sabe, o saber do inconsciente. Ou seja, o saber é posto no centro de toda experiência analítica para que daí possa advir o sujeito do inconsciente:

A histerização do discurso traz à formação do professor justamente a possibilidade de incluir um enigma e uma interrogação sobre o saber da totalidade. Essa



abertura, que coloca em xeque o saber totalizante, não aponta, como faz acreditar a discursividade pedagógica hegemônica sobre a formação do professor e o mestre explicador, para uma falha do saber, mas ao contrário, como o saber é sempre incompleto, ela é indicativa de uma falta.

Entendemos que é preciso que o professor renuncie ao lugar de “professor sabe tudo”, não apenas porque sua formação será sempre incompleta, mas essencialmente porque, sendo um ofício impossível, é da natureza do trabalho do professor fracassar em sua finalidade, a despeito de seus esforços. É justamente para promover um descolamento do professor com essas figuras idealizadas do “professor sabe tudo” ou do “Bom Professor” que acreditamos na importância de uma formação, apoiada principalmente sobre o Discurso da Histórica. Como dito anteriormente, a histerização do discurso introduz na formação do professor uma abertura e possibilita a instauração de um enigma em torno do saber totalizante, é ainda indicativa de uma falta, uma vez que o saber é sempre incompleto. Nesse sentido, junto com Martinho (2002), entendemos que é o “desvelamento da falta que propicia a transmissão do desejo de saber.” (p. 163).

## Referências Bibliográficas

AZANHA, J. M. P. (2004) Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. In: Revista Educação e Pesquisa, v. 30, n. 2, p. 369-378. São Paulo, maio/ago 2004.

CAMUS, A. (2005) O primeiro homem. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

LACAN, J. (1969-70/1992) O Seminário: livro 17. O avesso da psicanálise. Trad.: Ary Rotiman. Rio de Janeiro: Zahar.

MARTINHO (2002) Que lugar para o sujeito na escola? In: RINALDI & JORGE (orgs) Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002.

PEDREIRA, M.G.G. (2021) Para além do professor reflexivo: um professor implicado. A démarche da psicanálise na formação de professores. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Faculdade de Educação USP. 2021.

RANCIÈRE, J. (2018) O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad.: Lilian do Valle. 3a edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

VOLTOLINI, R. (2018) Psicanálise e formação de professores: antiformação docente. São Paulo, SP: Zagodoni, 2018.



## A singularidade na inclusão: entre o inominável e o excesso de nomes

Mariana Inés Garbarino |

É a respeito das formas de emergência do Real e do inominável na inclusão que gostaria de refletir neste trabalho. Será abordada sua irrupção e as concomitantes modalidades de conjuntura que freneticamente tentam preencher qualquer indício incipiente de angústia e enigma, em tempos onde não é possível se angustiar sem risco de cair nas estatísticas nosográficas da depressão. O que é uma criança? Quais são as respostas que a nomeiam? No contexto contemporâneo de pavor diante do inominável, situo duas coordenadas frequentes de obturação: por um lado, a mercado-ciência, ou seja, a confluência do discurso capitalista com o furor produtivo e lucrativo da inovação e das evidências científicas; por outro, as formas de ressonância dessas legalidades traduzidas na formação de professores e no cotidiano escolar.

Diversas pesquisas brasileiras salientam a recorrência de um sentimento de despreparo docente a respeito da educação inclusiva. Na sua agudização colabora o discurso medicalizante da inclusão, sustentado em um prisma prescritivo e gestor. Matrizada na confluência de tendências mercadológicas e científicas, a medicalização obstaculiza o acolhimento e a subjetivação da experiência inclusiva pelo imediatismo da promessa de eficácia de técnicas abstratas, sem história e sem sujeito. Assim, o tecnicismo da formação docente oferece a possibilidade de nominar comportamentos desviantes para os quais o “olhar” acaba se endereçando. Isto favorece, ademais, o apagamento da criança-sujeito pela anteposição de um diagnóstico, como o significante autismo.

Nesse cenário, constatamos a proliferação da oferta de especialização em temáticas que enfatizam uma abordagem neuropsicológica dos impasses educativos, com conteúdos que incluem noções psicopatológicas de diagnósticos. Soma-se a isso à frequente demanda, por parte dos docentes, de um “como fazer” fundamentado cientificamente para defrontar-se com os numerosos transtornos que circulam no âmbito escolar. Em trabalhos anteriores também verificamos o esvaziamento subjetivo do laço professor-aluno pela disseminação do discurso de especialistas da área da saúde no âmbito escolar. Corroboramos as frequentes marcas biologizantes na interpretação do sofrimento psíquico, próprias da lógica da medicalização, tanto na procura de soluções rápidas como na elaboração de pré-diagnósticos escolares (Garbarino, 2020).

### A angústia do inominável na inclusão

Dentre os pilares teóricos mais frequentes e conhecidos das pesquisas da psicanálise sobre formação de professores encontra-se a ideia freudiana de que



educar, assim como governar e psicanalisar, são profissões impossíveis. Nesse prisma, o impossível da educação, da falta e da castração, são condição do desejo e da implicação do educador que produz “marcas subjetivantes” propiciando a emergência da singularidade (Lajonquière, 2013). O ato educativo, atravessado por processos inconscientes, envolve uma postura ética de saber não todo via transmissão da castração. No avesso, o discurso pedagógico hegemônico que se pretende cientificamente balizado, esvazia esse espaço de subjetividade tanto do professor como do aluno (Voltolini, 2012).

A angústia de “lidar” com o impossível do ato educativo é reverberado na educação inclusiva. À luz da topologia do nó borromeano proposta por Lacan pode-se conjecturar que a inclusão redobraría o impossível em um (des)encontro mais próximo com o real. A angústia de castração, constitutiva do sujeito, é o fator comum a todas as angústias, diversas no registro fenomenológico (Soler, 2007). Da sua emergência no (des)encontro com a diferença dos “sujeitos da inclusão”, propagam-se ressonâncias diversas em formações reativas tais como a defesa, o recalque, a superproteção ou a segregação (Fainblum, 2008).

Quando Freud inverte o conceito de angústia, como causa e não como resultado do recalque, faz da angústia o que se pode chamar “o afeto do real”, afeto de um encontro com o real no sentido do impossível de suportar, inassimilável à realidade psíquica, ou seja, na ordem do simbólico (Soler, 2007, p. 147). Por que a angústia pode emergir no marco da inclusão escolar? A deficiência, segundo Júlia Kristeva (2012, p.1) “representa a face moderna do trágico no que nos confronta com a mortalidade (individual e social), que até hoje ainda somos incapazes de pensar”. Dessa dimensão trágica, no entanto, pode advir, segundo a autora, a possibilidade de um encontro com a singularidade irreduzível do ser falante em torno do qual o laço social pode ser reconstruído.

Os sujeitos com NEE evidenciam os valores imperantes de beleza, liderança e produtividade postos em xeque pelos corpos disformes e pelas limitações cognitivas, comunicacionais e sociais (Fainblum, 2008). Realçam ademais, em graus diversos, aqueles indícios de fragilidade humana que atravessam, de forma sutil ou latente, ao sujeito falante: a dependência extrema, o acaso da biologia, a desordem da “lógica” exogâmica e do ciclo vital que designaria a morte dos pais antes que a dos filhos, ou a possibilidade de continuação da genealogia familiar. Conforme Kristeva (1994, p. 177-178), “com Freud o estranho, o aflitivo, insinua-se na quietude da própria razão (...) irriga o nosso próprio ser-de-palavra, estrangeirado por outras lógicas, incluindo a heterogeneidade da biologia”.

Em tempos onde o que não é medido nem classificado, não existe ou é rotulado como ideológico, a etimologia do termo *Sujeito*, tão caro à psicanálise, nos remete àquilo que está por baixo do que se ejecta, ao fundamento. É portanto algo do enigma que está em jogo. Kristeva (2012) define o inominável da singularidade radical como aquilo que se contrapõe à objetualização que se materializa na inclusão do sujeito como objeto de cuidado. Para a autora, é em torno da singularidade irreduzível, desestimada pelo humanismo moderno coletivizante, que é possível reconstruir um laço social.



O inominável deixa marcas como gesto de resistência diante da abrasadora febre de tudo quantificar, avaliar, controlar e pedagogizar. No seu avesso, a interpeleção da psicanálise delinea a presença de um Real estrutural, de um espaço “entre significantes” que definem um sujeito na pausa, no silêncio, na ausência de nomeação. Nesse sentido, segundo Elsa Coriat (2010), na clínica da inclusão costuma faltar o lugar vazio e sobra tecnicismo e informação para preencher o “não-saber” e a incerteza. Esse lugar vazio, que não significa um vazio de lugar, é um espaço esvaziado dos estereótipos e estigmas que circundam os diagnósticos e que acabam obstaculizando um encontro entre o adulto e a criança.

Para Larrosa (2002), a experiência envolve a incerteza e o enigma irreduzível do sujeito, diferentemente do experimento que é paradigma de uma ciência segura, veloz e previsível. Exacerbado, excludente e hegemônico, o discurso cientificista instala, segundo o autor, o paradoxo de que a mais informação e conhecimento objetivo, maior empobrecimento da experiência. Rosa (2013) salienta que o excesso de significado fica atrelado ao caráter absoluto de “verdade” inteira e última, desvanecendo a possibilidade de tramas de sentidos subjetivos. O empobrecimento da experiência inclusiva é, para Lajonquière (2020), fruto da diferença laudada e da obturação do inédito de um encontro para o qual nunca se pode estar bem formado de antemão.

Diversas e conhecidas são as históricas interpretações causais do sucesso e do fracasso escolar. As que apelam a elementos fisiológicos de predisposição hereditária (ter sangue bom, ter cabeça ruim para o estudo), assim como as predestinações culturais deterministas de ser uma criança-problema ou depositária da herança cultural deficitária (tal como na expressão “tal pai, tal filho”) atualmente podem soar politicamente incorretas. Paradoxalmente, a predisposição orgânica ou pré-formada é hoje cientificamente legitimada nos excessos predicativos dos diagnósticos de distúrbios e transtornos que são utilizados como justificativas de atitudes ou comportamentos. Nesse contexto, ganha prestígio o professor que consegue se mostrar “neuroformado” com o linguajar e os modismos dos experts. Assim, a tensão entre o singular e o universal predicativo ressoa na inclusão escolar em uma dinâmica de obturação e preenchimento do não-saber, da experiência e do inédito do encontro, que se materializa na confluência do excesso nominal propagado tanto na formação de professores como nos discursos neuropsiquiátricos.

## Referências bibliográficas

CORIAT, E. (2010). Uma psicanalista em Paris, In: JERUSALINSKY, A. (Org.) *Psicanálise e Desenvolvimento Infantil: um enfoque transdisciplinar*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

FAINBLUM, A. *Discapacidad, una perspectiva clínica desde el psicoanálisis*. Ed. La Nave de los Locos: Buenos Aires, 2008.

GARBARINO, M. I. *Mercado-ciência e infância: a psicanálise no debate sobre*



medicalização e ato educativo. *Estilos Da Clínica*, 25(1), 135-150, 2020. KRISTEVA, J. A universalidade não seria a nossa própria estranheza? In: \_\_\_\_\_ *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, p. 177-202, 1994.

KRISTEVA, J. Le tragique et la chance: encore des handicaps. Conférence au Collège des Bernardins, prononcée le 29 mars 2012. Recuperado em [http://www.kristeva.fr/le-tragique-et-la-chance.html#\\_ftnref1](http://www.kristeva.fr/le-tragique-et-la-chance.html#_ftnref1)

LAJONQUIÈRE, L. A palavra e as condições da educação escolar. *Educação & Realidade*, 38(2), 455-470, 2013.

LAJONQUIÈRE, L. Por uma escola inclusiva ou da necessária subversão do discurso (psico)pedagógico hegemônico. *Revista Política & Sociedade*. v. 19 n. 46, 2020.

LARROSA, B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* [online] n. 19 pp. 20-28, 2002.

ROSA, D. M. Imigração Forçada: a dimensão sócio-política do sofrimento e a transmissão da história. In: Rosa, M. D.; T.T. Carignato, S.L.S. Alencar (Orgs.) *Desejo e política: desafios e perspectivas no campo da imigração e refúgio*. São Paulo: Max Limonad, 2013.

SOLER, C. Declinación de la angustia según las estructuras clínicas y los discursos. In: *Qué se espera del psicoanálisis y del psicoanalista?* Ed. Letra Viva: Buenos Aires, 2007.

VOLTOLINI, R. A psicanálise e a ordem pedagógica. In: *De um discurso sem palavras*. 1 ed.: Mercado das Letras, 2012.



## Aluno-sujeito protagonista: o trabalho transdisciplinar de projetos em uma escola inclusiva e o enfrentamento dos impasses escolares

Marianna da Gama e Silva |

O modelo pedagógico utilizado por uma escola para dar conta do processo de ensino e aprendizagem, assim como os métodos avaliativos empregados para o mesmo fim, revelam em grande parte as expectativas e olhares depositados sobre a criança. Vemos, com certa frequência, métodos educativos cujas atividades são elaboradas previamente ao encontro da criança com o conhecimento e muitas vezes antevêm um resultado almejado. Idealizam o ensino e a aprendizagem antes de conhecer os alunos e de saber como aprendem. Ainda que certo número de crianças percorra este processo sem maiores percalços, se adequando ao aluno idealizado no currículo, acreditamos que para muitas outras crianças tal modelo implica em maiores impasses escolares.

Lembremos que educar está entre as profissões impossíveis justamente por envolver uma atividade relacional, repleta de incertezas acerca de sua efetividade e imprevisibilidade de seus resultados. Quando pensamos nas crianças com entraves estruturais na constituição psíquica, esses limites ficam ainda mais evidentes e invariavelmente expõem o fracasso de métodos pedagógicos enrijecidos que se colam ao tecnicismo de uma prática que exclui o aluno-sujeito e não permite que ele compareça com sua subjetividade, voz, saberes e escolha.

Ora, Freud, em seus escritos sobre a Educação, já falava da quase impossibilidade de que um mesmo método educativo fosse efetivo e bom de forma uniforme para todas as crianças, sujeitos em constituição e com singularidades muito próprias. O autor já havia nos alertado que é tarefa da escola oferecer apoio e amparo aos alunos nessa época da vida que demanda o afrouxamento do vínculo com a família: "A escola nunca deve esquecer que tem que lidar com indivíduos imaturos, aos quais não pode ser negado o direito de se demorarem em certos estágios do desenvolvimento e mesmo em alguns um pouco desagradáveis." (Freud, 1910/1996, p.218).

### Quem ri por último ri melhor

Destacaremos exemplos de uma escola em cuja abordagem central está o protagonismo do aluno, como uma alternativa possível na inclusão dos alunos em sua heterogeneidade.

Natan, venezuelano, é um menino tímido e inseguro, cujas produções eram quase sempre cópias do colega. Repetia frases e gestos dos amigos, sempre se "colando" no discurso do outro e pouco aparecendo em sua singularidade. Natan sofre de uma grave inibição intelectual com sérios comprometimentos cognitivos e psico sociais. Possui dificuldade para se comunicar, e notávamos que apesar de





estar inserido no grupo, Natan não estava integrado na turma. Suas falas e ações eram eco dos demais e dificilmente ouvíamos uma fala própria e espontânea.

A unidade a ser estudada naquele ano convidava as crianças a explorarem e reconhecerem em si habilidades e interesses. Como provocação, foi pedido aos alunos que planejassem uma apresentação. Acostumado a sempre olhar para os demais, Natan não conseguia pensar o que fazer para localizar seus interesses. O que a princípio colocou-se como um enorme desafio, trouxe por fim uma enorme oportunidade a ser explorada. A partir do trabalho com a profissional do departamento de apoio, Natan pôde reconhecer em si algo que o tornava único entre os demais: ele falava três idiomas (inglês, espanhol e português). Foi a partir desse reconhecimento de uma habilidade relacionada a sua origem venezuelana e história de migração familiar, que Natan viu-se na posição de detentor de um saber que os demais desconheciam; afinal, naquele grupo apenas ele falava espanhol. Iniciou-se então um projeto no qual Natan começou a planejar aulas para os colegas, nas quais ensinava vocabulário básico e conversação em espanhol. Além disso Natan, cada vez mais envolvido, escolheu montar quizzes que distribuía aos demais que passaram a se interessar muito pela proposta, situação na qual era ele quem corrigia o erro dos colegas, inclusive rindo de algumas associações entre palavras e frases descabidas que lhes pareciam banais.

Naquele projeto, articulado entre o departamento de apoio escolar em parceria com a professora de sala, Natan teve a oportunidade não só de desenvolver habilidades comunicativas, de escrita e planejamento, como principalmente atributos, atitudes e concepções a respeito de si próprio como aluno-sujeito. Natan ampliou a circulação social na escola, com ganhos muito além do acadêmico.

## De médico e louco todo mundo tem um pouco

Alice, 7 anos, detentora de saberes e interesses bastante específicos, com uma memória impressionante, não demonstrava interesse algum pelo outro. Era comum vê-la perambulando atrás da capa de um livro, cruzando a quadra de esportes durante uma partida de futebol, passando no meio de uma roda de conversa sem sequer dar-se conta do que se passava a sua volta, completamente alheia aos demais.

Os alunos iriam começar a trabalhar sobre a unidade chamada Cidades Espetaculares. Alice, com sua capacidade admirável de memorização, passou a demonstrar um interesse cada vez maior pelo nome dos países do mundo incluindo suas capitais. Deste envolvimento e mergulho no tema, Alice passou a querer navegar no Google Earth por horas a fio seguindo com seu fascínio; o que não era, no entanto, compartilhado pelos demais. Tal obsessão e espantosa habilidade de memorização, ainda que dentro do tema da unidade, não permitiam que a aluna se ativesse ao trabalho em grupo, a qualquer produção escrita ou participação grupal. No entanto, sempre que o nome de algum país surgia, Alice prontamente dizia sua capital.



No mesmo passo em que crescia seu interesse e conhecimento, aumentava o abismo que a separava dos demais, de qualquer oportunidade de laço e interação social. Foi então, que a professora, movida por um saber sobre a sua aluna, começou a fazer uma brincadeira com toda a sala, não só incluindo, mas principalmente valorizando e dando lugar para que esta obsessão de Alice pudesse vir a ser compartilhada, reconhecida e colocada em circulação no grupo. Toda semana havia um *quizz* sobre países e capitais com prêmios e pontos. As crianças dividiam-se em grupos, e ao longo das semanas, Alice, que logicamente nunca errava uma capital, passou a ser admirada pelos colegas fascinados com sua habilidade. Convidaram o diretor, que era também professor de geografia, para participar de uma competição durante a assembleia da escola e Alice venceu ao som de aplausos de admiração. Como decorrência dessa experiência, outros alunos passaram a se interessar e o amplo conhecimento e fixação de Alice pelo tema, que inicialmente estavam localizados a margem do grupo, em uma esfera pessoal e desarticulada, passou a partir deste momento a ser admirado e Alice valorizada ainda que em sua excentricidade.

Percebe-se aqui, o que Voltolini (2011) aponta sobre o ato de educar se desenvolver sobre uma base de “prática decisória”, pois a ação da professora não estava pautada em nenhuma cartilha ou receita estratégica, mas sim na sua leitura da situação e nos saberes (conscientes e inconscientes) da experiência. Foi a singularidade do laço entre professora e aluna que fez surgir esta estratégia inclusiva e terapêutica para todos os envolvidos, pois a cena se desdobra.

Alice, teve então a ideia de oferecer uma atividade durante o recesso de almoço: “*Países e suas particularidades*”. Auxiliada por uma profissional da equipe de apoio, elaborou uma proposta, apresentada ao coordenador pedagógico, foi aprovada e teve um altíssimo número de inscritos. A família, receosa com a possibilidade de Alice se frustrar, admirou-se em saber que Alice tinha sim um lugar de destaque na escola. Semanalmente, ela preparava uma aula sobre um país diferente, falando sobre cultura, tradições, informações interessantes e trazia um jogo, atividade e comida típica do país para ser compartilhada. A elaboração e montagem destas aulas foram realizadas em encontros com uma profissional da equipe de apoio, que foi podendo fazer apontamentos e recortes, em como dirigir a fala aos demais e a responder em situações inusitadas e imprevistas. Além disso, a família envolveu-se ativamente e seu pai, a ajudava a buscar a receita que preparariam juntos no dia anterior à aula. Houve uma intervenção oblíqua extremamente valiosa, a partir da qual a família mostrou-se participativa e com aposta em Alice, que também deslocou-se da posição anterior.

Ao longo das aulas, Alice foi aos poucos aprendendo a se endereçar aos demais, olhando-os nos olhos, escutando o colega que lhe fazia perguntas e respondendo de acordo com a questão, além de aprender a lidar com frustração já que às vezes o encontro não saía como o esperado.

Neste caso, uma intervenção realizada no âmbito escolar possibilitou a Alice deslocar-se da posição anterior de um exclusivo ensimesmamento, para encontrar um lugar de enunciação no campo do Outro, o que teve por fim um efeito



subjetivante importante. Antes fixada num gozo alienado, através de intervenções da profissional da equipe de apoio, Alice pode se abrir para o laço com o outro. Por isso, para crianças com impasses estruturais em sua constituição psíquica, tratar e educar caminham juntos e o exemplo de Alice ilustra bem a importância da escola que ao enxergar janelas de oportunidade, pode realizar uma “doce forçagem” apostando nas possibilidades da criança ao incluir elementos de sua subjetividade, para além do campo das capacidades cognitivas.

Sendo assim, vemos que o aprendizado torna-se significativo quando a criança dele se apropria a partir de um referencial próprio, elaborando construções singulares que por sua vez produz efeitos psíquicos estruturantes, constitutivos e organizadores.

Por fim, reconhecemos que os princípios orientadores de práticas inclusivas, elaborados pelo Projeto Escolas Protagonistas do Lugar de Vida (2017) estão em perfeita consonância com tal proposta educativa acreditando que toda criança pode e quer aprender e que a inclusão de uma criança garante a inclusão de todas. Fundamentalmente destacamos que o aprendizado significativo ocorre quando o aluno é sujeito ativo e agente neste processo, ou seja, quando ele tem autonomia, voz e escolha; ainda que no caso de crianças em situação de inclusão e/ou outras que enfrentam maiores impasses escolares, um porta-voz venha a falar em nome de seu desejo.

## Referências bibliográficas

FREUD, S. (1910/1996). Contribuições para uma discussão acerca do suicídio. In Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. XI, pp. 243-45). Rio de Janeiro: Imago.

KUPFER, M. C. M., PATTO, M. H. S. & VOLTOLINI, R. (Orgs.). (2017). Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito. São Paulo: Escuta/FAPESP.

VOLTOLINI, R. (2011). Educação e Psicanálise. São Paulo: Zahar.



# Inclusão escolar e formação de professores: pela inclusão da noção de sujeito

Marise Bartolozzi Bastos |

A inclusão escolar no Brasil vem sendo alvo de debates e questionamentos sobre a efetividade e qualidade da escolarização de todos os alunos no sistema regular de ensino.

A educação inclusiva enquanto direito e garantia da cidadania é fato indiscutível, portanto, o que é preciso questionar e discutir são as crenças pedagógicas vigentes a fim de que o acesso, a permanência e a qualidade da escolarização de todos os alunos se cumpra de fato e não se torne um campo de disputa por direitos propício à judicialização.

Houve um tempo em que até mesmo as escolas de educação especial dificilmente abriam suas portas para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, pois um dos principais desafios a ser enfrentado na escolarização dessas crianças é que elas estão estruturalmente impossibilitadas de estar no laço social e, portanto, experimentam dificuldades para estabelecer uma relação socializada com os outros acarretando entraves para a aquisição de aprendizagens escolares.

*“A ausência de simbolização acarreta a perda do laço social primordial, e, se uma terapia restabelece algo do laço social, a escola reforça isto pondo-o em ato. Função de enlace é a que realiza o professor, que se diferenciaria, assim, de uma mera função pedagógica. Necessita-se de alguém que possa estabelecer, por exemplo, o espaço de um banho como um lugar simbólico por excelência, necessita-se de outro que ofereça o banho não apenas na posição de mero guia, mas como alguém que se apresenta como parte da ordem social na qual o banho é também uma função” (Albe & Magarián, 1991, p. 265; itálico nosso)*

O termo “enlace” foi proposto por Albe e Magarián (1991) que discutem o papel da escola na produção de laço social e afirmam que, se o laço pode ser promovido no tratamento dessas crianças em um hospital-dia, a escola, por sua vez, poderá produzir o que as autoras chamam de enlace, termo que diz respeito aos efeitos da circulação social.

A escola enquanto um discurso social oferece a essas crianças mais do que a chance de terem aprendizagens, pois ela oferece uma possibilidade de ordenação do campo simbólico. Portanto, a inclusão escolar pode operar como uma aposta de que essa circulação discursiva – ocupar o lugar de aluno – produza efeitos de subjetivação para essas crianças.

Contudo, o trabalho de escolarização das crianças com TEA exigirá dos professores uma mudança de posição diante dos processos usuais de ensino e aprendizagem, bem comoum olhar diferente que leve em conta um aluno que



não está em posição de curiosidade como os outros, mas que aprende de maneira idiossincrática e pouco convencional.

As perguntas mais frequentes trazidas pelos professores costumam ser: “como trabalhar com essas crianças se não somos especializados no tipo de dificuldade que elas têm?”, “como alfabetizar um aluno que não tem curiosidade pela escrita e só tem interesse por cálculos matemáticos?” ou “como ensinar o conteúdo escolar a um aluno que não dirige a palavra nem o olhar ao professor?”.

As inquietações dos professores têm, como pano de fundo, o discurso pedagógico tradicional que atrela os processos educacionais às noções de desenvolvimento oriundas do campo da psicologia e preconiza como tarefa da educação escolar implementar os processos de desenvolvimento, sobretudo o cognitivo.

A ênfase que o campo escolar dá aos aspectos do desenvolvimento (muitas vezes tomados como exclusivamente determinados no âmbito biológico) inviabiliza que um professor tome como aluno uma criança com TEA e vislumbre a possibilidade de alfabetizá-la, pois a vê como uma criança com importantes atrasos no desenvolvimento por estar diante de um aluno que não fala, não responde às solicitações que lhe são dirigidas, não brinca com as outras crianças, apresenta grafismo rudimentar e, portanto, parece uma criança muito aquém dos processos de alfabetização e letramento.

Diante desse aluno, o professor sente-se muito pouco habilitado para exercer sua tarefa educativa e, muitas vezes, supõe que esse aluno só poderá dar conta de atividades propostas para o segmento da educação infantil.

Nesse ponto, é preciso indagar se as proposições da pedagogia hegemônica podem ser postas em questão de modo a permitir que a escola repense suas práticas fora de uma perspectiva desenvolvimentista, para poder, então, tomar essa criança como aluno, não exclusivamente pela ótica do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, mas incluindo a dimensão do sujeito psíquico que a psicanálise aponta não coincidir com o desenvolvimento biológico, pois só assim poderá abrir espaço para que novas formas de aprender e ensinar sejam viabilizadas no contexto escolar.

O desafio para a instituição escolar é que a inclusão dessas crianças requer um processo com transformações importantes, sobretudo na maneira como os educadores concebem a relação com o saber e o conhecimento, pautados pelo discurso pedagógico hegemônico.

Diante de um aluno que não fala ou fala muito pouco, que não distingue o comestível do não comestível, que não respeita as regras básicas da sala de aula, que não responde aos apelos do professor, que apresenta interesses fixos e repetitivos e, por vezes, grita e se morde sem que o professor entenda o que se passa com ele, surgem as seguintes perguntas: como ensinar a quem não demonstra curiosidade para aprender? O que ensinar para esses alunos que estão distantes dos interesses compartilhados pelas outras crianças de sua classe?



Difícil acreditar que será a partir de seu encontro com esse aluno que o professor poderá construir um saber sobre ele. Pouco serve ao educador as teorias construídas no campo dos especialistas para instrumentalizar sua prática educativa, bem como pouco lhe valerá as teorizações metodológicas já consolidadas para os alunos ditos “normóticos”.

As aprendizagens dos alunos com TEA implicam um risco difícil que o professor precisará acompanhar e sustentar. Apesar de o professor contar com saberes prévios pautados no conhecimento científico, é somente a partir de seu encontro e de sua experiência com esse aluno que ele poderá construir uma posição ética que leve em conta o aluno-sujeito e viabilize o caminho para suas aprendizagens escolares.

A inclusão escolar desses alunos precisa ser pensada em uma perspectiva que inclua a *noção de sujeito* (e aqui não se trata do agente da ação presente nas teorias pedagógicas contemporâneas) tanto na perspectiva do *aluno-sujeito* (KUPFER, PATTO & VOLTOLINI, 2017), quanto na posição do professor-sujeito, sendo que essa posição nada tem a ver com o protagonismo do professor discutido nas teorizações sobre o trabalho do “professor reflexivo”, sujeito de sua prática educativa, concepção amplamente discutida por vários autores do campo da educação (PERRENOUD, 2002).

Ainda que esses autores assinalem a relevância do protagonismo do “sujeito professor” em uma prática reflexiva enfatizando que as competências e os saberes dos docentes não podem ser prescritos por saberes técnicos produzidos academicamente, ainda assim, estão muito distantes das advertências aludidas por Freud sobre as inquietações intrínsecas ao exercício docente, ao escrever sobre o interesse educacional da psicanálise, afirmando que o educador deve ser sensível às condutas do mundo infantil, pois ali reside um saber que o adulto há muito recalçou sob o véu da amnésia de sua própria infância.

Qualquer esforço pedagógico que não inclua esse saber será ineficaz, pois desconhece a função da sexualidade no despertar do desejo de saber.

Sobre a relação com o saber, termo que comparece nos textos de alguns teóricos do campo da educação (CHARLOT, 2013), é importante que se faça a distinção entre o *saber do conhecimento* e o *saber do inconsciente*. O saber do inconsciente não é da ordem de uma apreensão cognitiva que se estabelece entre um EU/consciência que se dirige ao mundo para apreender o objeto do conhecimento e, por essa razão, diz respeito a um saber não-sabido. “Todos os atos e manifestações que noto em mim mesmo e que não sei ligar ao resto de minha vida mental devem ser julgados como se pertencessem a outrem” (FREUD, 1915/1976, p. 195). Esse outrem é o que a psicanálise nomeia como *sujeito sujeito ao desejo inconsciente*.

Posto isso, mesmo que as formações docentes enfatizem a importância do protagonismo do professor e de sua prática como sujeito reflexivo, ainda assim, estarão trabalhando a formação e a capacitação dos professores em uma perspectiva de esclarecimento da consciência (racionalidade) e, portanto, pouco estarão



contribuindo para que o professor possa, de fato, lidar com o saber do inconsciente. Dito de outro modo, com aquilo que se refere à sua condição de sujeito dividido (com o inexorável de um outrem que nos habita) e, em última instância com o *saber-não* sabido do ato educativo que, de fato, é a mola propulsora para que o professor encontre caminhos singulares para seu fazer pedagógico diante deste aluno.

E como dar lugar a esse saber *não-sabido* de cada professor em suas práticas educativas?

Adverte-se aqui sobre a importância de se fazer uma inflexão para pensar na *inclusão* dos professores no processo de inclusão escolar desses alunos.

Mas o que significa a *inclusão* dos professores?

Pois bem, no paradigma da inclusão temos a máxima de que a escola deve se preparar para receber o aluno e não o contrário. Ou seja, não é da ordem de a criança se adaptar à escola, mas que a escola possa lidar com o singular do aluno.

E no caso dos professores, não seria importante, então, levar-se em conta que não bastam as prescrições, as capacitações e as reciclagens que indicam (e estabelecem por decreto/ por força de lei) que os professores tenham que se adaptar/ se habituar a esses alunos sem que se leve em conta o singular/ o saber-fazer do professor-sujeito?

A perspectiva de que as aprendizagens e a escola possam operar para esses alunos com *função terapêutica* (KUPFER, 2000) marca uma ruptura frente a uma crença em voga no senso comum da escola, a saber, que só é possível ensinar quando o aluno tem interesse, motivação e curiosidade para aprender.

As perguntas dos professores sobre como devem lidar com esses alunos em sala de aula não podem ser respondidas/prescritas pelos compêndios da pedagogia, tampouco pelos especialistas do campo do tratamento (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, entre outros). Então, onde os educadores podem obter essas respostas?

Como promover uma efetiva inclusão destes alunos que apresentam um grande desafio para a escola inclusiva, *posto que não se diluem no grupo e*, por apresentarem comportamentos idiossincráticos, demandam dos educadores uma atenção individualizada dificultando, assim, a instalação *da cena de aprendizagem coletiva* presente em uma sala de aula, tão cara e decisiva à identidade profissional dos professores?

Pautado naquilo que Cifali (2009, p.156) nomeou como “inteligência do instante”, o professor poderá tomar o discurso pedagógico pelo avesso, pondo em questão aquilo que a pedagogia acredita sustentar o fazer educativo, a saber, a previsibilidade, as categorias, o controle, as certezas, a correspondência biunívoca entre o ensino e a aprendizagem e as entidades idealizadas que preconizam “A criança” e “O professor” (PALHARES & BASTOS, 2017, p.249), elementos para os quais a pedagogia dirige seus máximos esforços.



Ultrapassar o sentimento de impotência para que possa advir um trabalho de escolarização possível com esses alunos implica que o professor tenha uma conduta (um *posicionamento ético* que nada tem a ver com competências) que considere o encontro subjetivo entre dois sujeitos, e que não estão na mesma posição (no caso da educação, professor-aluno), mas no qual um envolvimento mostra-se necessário para coproduzir um sentido a respeito do que se passa na cena educativa (CIFALI, 2009).

## Referências bibliográficas

ALBE, N. E.; & MAGARIÁN, A. A. "De La ausencia de lazo social a la función de enlace". In Actas Del Congreso Nacional de Prácticas Institucionales con niños e adolescentes "Encuentro y Repetición (pp.263-266). Buenos Aires: Hospital Infante Juvenil Dra. Carolina Tobar Garcia, 1991.

CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo, SP: Cortez, 2013. CIFALI, M. Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. Educação em Revista, 25 (1), 149-164. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000100008>, 2009.

FREUD, S. "O inconsciente". In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. (J. Salomão, trad., Vol. 14, pp. 183-245). Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1976. (Trabalho original publicado em 1915)

KUPFER, M. C. M. Educação para o futuro. São Paulo, SP: Escuta, 2000. KUPFER, M.C.; PATTO, M. H. S.; & VOLTOLINI, R. (Orgs.). Práticas inclusivas em escolas transformadoras. São Paulo, SP: Escuta/FAPESP, 2017.

PALHARES, O.; & BASTOS, M B. Duas notas sobre a formação de professores na perspectiva psicanalítica. Estilos da Clínica, 22(2), 246-267. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i2p246-267>, 2017.

PERRENOUD, P. (2002). A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. São Paulo, SP: Artmed, 2002.





## Incidências da Patologização no sujeito adolescente

Mauro Vassoler Junior  
Ariana Lucero

A questão desta pesquisa surgiu de uma experiência em um programa de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo que atua em um Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil. Mediante a participação em oficinas terapêuticas com adolescentes, nas quais estes se apresentavam primeiramente por seu transtorno, ocorreu uma interrogação sobre a patologização, escrita da seguinte forma: qual o efeito para o sujeito no tempo da adolescência da identificação a um diagnóstico?

Freud (1905/2016) dedicou o terceiro de seus três ensaios sobre a sexualidade às vicissitudes da pulsão sexual no tempo da puberdade e sua incidência na estrutura do sujeito. Para o autor, após a escolha de objeto, que se dá nos primeiros anos de vida da criança, há o período de latência, em que a pulsão sexual fica adormecida. O fim desse período é marcado pelo início da puberdade, no qual a questão do objeto se recoloca e o sujeito precisa atualizar sua escolha, além de ocorrer uma tomada de posição nas relações enquanto masculina e feminina (FREUD, 1905/2016).

Stevens (2004), fazendo uso do conceito lacaniano de real, aponta que no desenvolvimento dos órgãos genitais há um encontro com o real da puberdade. O autor caracteriza o traumático em questão com a fantasia que falha no púbere, uma vez que tanto as identificações imaginárias quanto as simbólicas claudicam nesse momento; com a imagem do corpo que se modifica a partir das alterações hormonais, ficando o imaginário despedaçado; com o desafio subjetivo de se separar dos pais e de suas figuras simbólicas, partindo para outros ideais com os quais possa se identificar; e com a constatação de que a relação sexual não existe, ou seja, não existe um saber *a priori* sobre a relação entre um homem e uma mulher.

As respostas que os adolescentes procuram dar a essa falha no saber configuram determinadas tomadas de posições subjetivas que muitas vezes podem ser patologizadas. Este é um fenômeno que caracteriza um tipo de leitura de comportamentos considerados desviantes, pois para Fanizzi e Lajonquière (2020), patologizar é atribuir caráter de doença ou transtorno a comportamentos que, em relação a uma norma social, são considerados transgressores.

Voltando a Stevens (2004), ele descreve algumas respostas sintomáticas comuns recolhidas na clínica frente ao traumático da puberdade. A saída pelas identificações é descrita pelo autor como o fundamento dos grupos de



adolescentes. Ao falhar a fantasia, o sujeito pode inventar identificações imaginárias ou simbólicas como modo de tratamento ao gozo, o que indica que além do corpo estar em questão na adolescência, há também algo da separação do Outro (STEVENS, 2004).

Para Freud (1921/2011, p. 60), a identificação pode ser “a mais antiga manifestação de uma ligação afetiva a uma outra pessoa”. Antes do complexo de Édipo, ou seja, anterior a qualquer escolha objetual, o pai é tomado como um ideal, o modelo a ser seguido, ou ainda, o que a criança gostaria de ser. Durante a travessia do Édipo, a identificação ganha um caráter hostil, revelando a ambivalência presente nessa operação, já que ela pode se relacionar com sentimentos de ternura e eliminação. Para Freud (1921/2011), há uma incorporação do objeto idealizado e estimado, matando-o, assim, como objeto no mundo externo.

Freud (1921/2011) descreve ainda a identificação pelo sintoma, ou identificação histórica. Nesse tipo, a escolha de objeto regride à identificação. Para o autor, o Eu adota características do objeto, sendo tomado um traço inconsciente da pessoa-objeto, amada ou não, o que caracteriza essa identificação como parcial.

Comentando as identificações, Capanema (2015) afirma que Lacan permite lê-las como nominações, pois possibilitam o sujeito nomear-se, cumprindo a função de enodamento do nó borromeano. Desse modo, Lacan concebe a identificação primária freudiana, que toma o pai como ideal e se dá antes de uma escolha objetual, como uma identificação ao real, em que se estabelece o Nome-do-Pai. Seguindo a ideia canibalista ressaltada por Freud, essa identificação é relacionada ao amor, pois o pai só é incorporado como um ideal, na medida em que faz de uma mulher a causa de seu desejo. É isso que o torna digno de amor e passível de ser idealizado (CAPANEMA, 2015).

Já a identificação ambivalente do complexo de Édipo, que pode se dar pela rivalidade ou pelo amor, levando ao sintoma neurótico, é comentada por Lacan como identificação ao simbólico, sendo caracterizada pela incorporação de um traço significante do Outro, o que a caracteriza como regressiva (CAPANEMA, 2015).

Por outro lado, a identificação histórica é lida por Lacan como identificação ao imaginário, pois trata-se de uma identificação baseada na presença imaginária do desejo do Outro. Essa é a identificação das formações de grupos, na medida em que independe da pessoa, que pode ser indiferente ao sujeito que se identifica, pois o ponto central é que há uma comunidade de desejo, sendo, devido a sua característica unificadora, importante na formação de coletivos de adolescentes (CAPANEMA, 2015).

Ao dizer que a identificação possibilita a formação de grupos, pois algo afetivo é comum inconscientemente, Freud (1921/2011) chama atenção para um dos efeitos desse fenômeno. Os grupos são essenciais na adolescência, pois é por meio deles que o sujeito encontra novos referenciais simbólicos e imaginários, o que faz parte da constituição subjetiva. Uma vez que no encontro com o real da puberdade esses referenciais falham, nos coletivos, os jovens podem encontrar



um lugar que possibilite uma nomeação, sendo construído um novo arcabouço para o sujeito, que vai além dos familiares.

Stevens (2004) afirma que a adolescência é o momento em que o sujeito se depara com um não saber, assim, nomear esse momento, que é lido pela sociedade como “crise”, ou com um diagnóstico, pode ter um efeito de alívio da angústia do sujeito e de seus familiares, pois se coloca um significante em um lugar vazio (por isso causa de angústia). Aliviar a angústia tem seu benefício, pois é respondendo a ela que o sujeito produz sintomas, ou, muitas vezes, passa ao ato ou faz um *acting out* (STEVENS, 2004).

É nesse lugar que algo da singularidade do sujeito pode comparecer, pois um sintoma neurótico é uma produção do inconsciente que tem um sentido e está relacionado com a vida do sujeito (FREUD, 1917/2014). Há uma parcela de material inconsciente que o nome de um transtorno não pode contemplar, pois é apenas a partir de uma escuta analítica que esse conteúdo pode ser acessado e elaborado, sendo possível, a partir da fala advinda da associação livre, eliminar a produção das ações sintomáticas (FREUD, 1917/2014).

Caracterizar os acontecimentos da adolescência como uma “crise” aponta para o lugar no campo social que tem sido dado às formas com que cada jovem consegue atravessar a puberdade. Rosa e Carmo-Huerta (2020) apontam que a maneira com que cada adolescente se arranja tem sido desqualificada, criminalizada e patologizada pelo campo social. Uma vez que falta um saber no encontro com o real da puberdade, o saber científico, dito universalista, entra nesse furo angustiante e tampona algo que está apontando para outro lugar, o da singularização.

Colado a um significante oferecido pelo campo científico, o adolescente não tem a possibilidade de falar de sua singularidade, que pode produzir um saber próprio de sua travessia da adolescência. Isso se relaciona com os pontos inconscientes apontados na identificação histórica. Se um adolescente encontra um diagnóstico nesse momento de falta de saber, ele pode funcionar como âncora, impossibilitando que se ache uma maneira singular de se haver com suas questões.

Ao mesmo tempo, percebe-se grupos de adolescentes que se formam em torno de uma nomeação diagnóstica, em especial, nas redes sociais. Nesses locais, em que cada um pode falar de si, talvez emergja uma solução singular. Cada sujeito precisa se haver com as ferramentas disponíveis no laço social, daí ser tão importante a frase de Lacan de que “deve renunciar à prática da psicanálise todo analista que não conseguir alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época” (LACAN, 1998, p. 322). Isso não invalida recorrer aos cânones para buscar referências que permitam situar aquilo que há de estruturante na constituição subjetiva, bem como os fenômenos que assumem diferentes formas em cada época.

Como apontado por Freud (1921/2011), uma das facetas da identificação é tomar um traço como modelo, ter um ideal. Ao se identificar a um diagnóstico,



o adolescente pode ter seu modo de se colocar nas relações balizada por essa operação. É importante ressaltar que isso só pode ser verificado no caso a caso, mas sempre haverá um efeito desse enquadramento de fenômenos singulares do sujeito em transtornos catalogados cientificamente.

## Referências bibliográficas

CAPANEMA, C. A. A contingência da paternidade como forma de amarração do quarto elo do nó borromeano na adolescência. 2015. 169f. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBDAA5GFL/1/tese\\_carla\\_capanema\\_final\\_2.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBDAA5GFL/1/tese_carla_capanema_final_2.pdf). Acesso em: 12 mai. 2020.

FANIZZI, C.; LAJONQUIÈRE, L. de. O discurso medicalizante e a educação: o sujeito no impasse. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 105-122, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/165806>. Acesso em: 12 mai. 2020.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: FREUD, S. *Obras completas, volume 6: três ensaios sobre a teoria da sexualidade, análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos (1901-1905)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 13-172.

FREUD, S. Os caminhos da formação de sintomas (1917). In: FREUD, S. *Obras completas, volume 13: conferências introdutórias à psicanálise (1916-1917)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 475-499.

FREUD, S. *Psicologia das massas e análise do eu (1921)*. In: FREUD, S. *Obras completas, volume 15: psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 13-113.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ROSA, M. D.; CARMO-HUERTA, V. O que resta da adolescência: despertar nas fronteiras e nos fronts. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 5-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/167681>. Acesso em: 12 mai. 2020.

STEVENS, A. *Adolescência, sintoma da puberdade*. Curinga, Belo Horizonte, v. 20, p. 27- 39, 2004.



# O (des)apropriado lugar da criança na educação especial

Nathachy Twane Gomes de Arruda<sup>1</sup> |

O presente trabalho visa refletir a relação existente no âmbito da educação especial e educação inclusiva no que versa sobre a patologização do sofrimento psíquico, a medicalização da vida e o lugar da criança com características que divergem do grupo nomeado como “normal”. A partir desta nomeação já se pode marcar o ponto de partida utilizado como parâmetro no contexto escolar tradicional, o qual ainda na contemporaneidade permeia vigorosamente um lugar de desapropriação e exclusão daqueles que estão fora da norma. Como já apontava Paulo Freire (1970) nas instituições escolares os alunos geralmente funcionam sob uma lógica a partir de padrões pré-estabelecidos, bem desenhados e delimitados, afetando subjetividades, cuja a atual tendência é serem enquadradas em uma grande variedade de diagnósticos. Se pensarmos a história da educação, como corrobora Romanelli (1987), e entendermos que seu começo se deu pela necessidade de educar para ser um corpo útil ao mercado de trabalho, abre-se espaço para pensar que uma criança que não atende a demanda de utilidade mercadológica acaba sendo incluída fora dessa lógica.

Apesar do avanço em relação as políticas públicas voltadas para os direitos da criança e pontualmente das crianças com “necessidades especiais”, a realidade que se apresenta é de outra maneira, não sendo garantido o direito de inclusão e apropriação nas práticas e atuações educacionais. Paralelamente se faz possível pensar que quando se começa a fazer valer o “direito para todos”, a educação especial tem um publico alvo e o mercado dá um jeito de capturar a criança enquanto um corpo útil para atender a indústria farmacêutica, por exemplo, pela perspectiva da inflação diagnóstica, onde ninguém fica de fora. Será que a “inclusão” hoje se dá pela via da psicopatologia? Muitas vezes, essa (mercado)lógica não está interessada em acompanhar as singularidades e diferenças, as quais devem ser consideradas para traçar estratégias e instrumentos que podem ser de fato uma educação inclusiva. Observa-se uma crescente pandemia diagnóstica e patologização da vida diária e trata-se de um paradigma que não dá conta das diferentes necessidades. Faz-se necessário considerar também a história social da configuração familiar no Ocidente, buscando localizar o lugar da criança e o surgimento do sentimento de infância, como propõe Ariés (2014). É importante

---

1 Mestranda em Psicologia Institucional: subjetividade, saúde e clínica na Universidade Federal do Espírito Santo. Pós graduanda em psicanálise com crianças e adolescentes: teoria e clínica no Instituto de Ensino superior em psicologia e educação. Graduada em psicologia pela Universidade Federal Fluminense. Membro Associada da Escola de Psicanálise Corpo Freudiano. nathachy.arruda@gmail.com



se atentar para as conseqüências psíquicas, articuladas pela linguagem, decorrentes das modificações sociais e respectivos discursos. Ariés (2014) concluiu que na sociedade medieval ainda não existia o sentimento de infância, esse que passava pela consciência das particularidades que diferenciava a criança de um adulto, chegando a inferir que a criança muito pequena “não contava”. No final do século XVII, houve mais uma transição e essa marcou outro sentimento de infância, o qual trouxe forte atravessamento na educação, perdurando até o século XX. O autor (ibid.) coloca que ainda se tinha o apego à infância, porém através do interesse psicológico e moral, com a preocupação de que as crianças se tornassem pessoas “honradas, probas e racionais”. Foi no século XVIII que além dos sentimentos descritos anteriormente, também surgiram os cuidados com a higiene e a saúde física, realocando a criança para um lugar central na família e produzindo a preocupação com o seu futuro. A psicanálise, inaugurada por Sigmund Freud, marca sua grande contribuição no século XX, permitindo pensar o lugar da criança na fantasia parental e os desdobramentos para sua constituição enquanto sujeito, autenticando o lugar da criança no que diz respeito a sua formação no período temporal chamado infância e a marcação da inscrição atemporal do infantil. Sobre o lugar da criança no discurso, atendendo a certo lugar social, Costa reflete ao dizer que:

“Com a ascensão do capitalismo e dos ideais da burguesia, os valores individuais ganham cada vez mais importância. A criança transforma-se num investimento lucrativo para o Estado, ela é vista como uma força de produção que traria lucros a longo prazo. Passa a ser valorizada a partir de um modelo pedagógico que visa educá-la com o objetivo de assegurar o futuro da civilização” (2010, p.12)

Verifica-se que essas representações sociais, a partir de ideais, trazem consequências psíquicas clínicas pelos enquadramentos a estereótipos comportamentais. Uma criança que tem o comportamento desviado do padrão estabelecido, aquela que “dá trabalho”, “bagunceira” e “questionadora”, torna-se um incômodo para a sociedade e um alvo fácil para a indústria farmacêutica. Porém em sua realidade psíquica, como sujeito do inconsciente, ela é legitimada em sua desordem, afinal se depara muito cedo com o difícil jogo do seu desejo com o desejo do outro, com as angústias e sofrimentos que montam sua história e então, desde muito cedo, começa a expressar seu mal-estar. A criança positivamente recebida pela sociedade, aquela quieta e normatizada, geralmente guarda seu sofrimento, mas não sem sinalizá-lo e a escola acaba sendo o lugar onde isso aparece. Através da psicanálise, como perspectiva teórica, veremos o quanto a inclusão da diversidade se refere a todos os alunos, sejam da educação especial ou não, considerando que não se trata de identidades, mas dos modos subjetivos possíveis e diversos de existir no mundo. Freud (1925) argumenta sobre a impossibilidade de governar, educar e analisar, nos convocando a pensar justamente o quanto é impossível um fazer pela via da totalidade, ou seja, por um modelo totalitário que determina o “ser”. O interesse nesse estudo justifica-se pela importância de uma prática pautada na diversificação pulsional, marcada pelo incontável funcionamento inconsciente e a partir do aforismo freudiano de que não se educa o inconsciente.



Nesse sentido, Voltolini (2011) propõe o quanto é enganoso achar que exista uma só direção pedagógica, pois a presença do inconsciente introduz um controle impossível sobre qualquer cartilha. Aqui destaca-se o quanto é preciso ter uma visão ampla de “educação”, do ponto de vista de Lajonquiere:

“Educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem ao pequeno sujeito usufruir um lugar no campo da palavra e da linguagem a partir do qual seja possível se lançar às empresas impossíveis do desejo. O desdobramento de uma educação, de uma filiação simbólica humanizante, pressupõe na origem que o “adulto” receba a criança como se fosse um estrangeiro” (2004)

Acredita-se assim, que é impossível pensar o ser humano sem escapar da linguagem, esse esteio simbólico que humaniza, se atentando para o fato de que há uma realidade psíquica pela tela da fantasia. Freud pontua que quando nasce um bebê e este é inserido na linguagem, começa sua constituição enquanto um ser em falta, enquanto um ser que falta a determinação biológica, perdendo o instinto animal, e ganhando a dimensão simbólica, tornando-se um corpo pulsional. Assim, nasce o sujeito da Psicanálise, aquele que enquanto efeito da palavra possibilita produzir novos efeitos de sujeito, novos trilhamentos da pulsão e novas posições. Rodrigues (2005) analisa como o século XXI é bombardeado pelas ciências objetivas e imediatas, as quais fortalecem a noção de especialismo e reproduzem conceitos fechados, impondo verdades que aprisionam o sujeito. Pode-se observar essa afirmação, ao se excluir a subjetividade com o predomínio dos meios técnicos de lidar com o sofrimento, padronizando o sujeito em manuais diagnósticos de “auxílio” nas classificações psiquiátricas, e também pela indústria farmacêutica, ao se “normalizar” uma sociedade à base de remédios. O sofrimento e as dificuldades humanas estão sendo permeado por vários campos do saber e de diferentes especialidades científicas que adotam a medicalização do mal-estar como um recurso frente à esses dilemas e demandas. A partir da colocação de uma infância generalizada, aquela que pressupõe um modelo de “ser” para a criança, tem-se a segregação quase como regra, onde o lugar para uma criança fora desse modelo acaba sendo des-apropriada. Se no passado o lugar da criança, principalmente das crianças com necessidades especiais, era o de exclusão, no presente esse lugar parece passar para o lugar de sujeito universal. Um retorno ao desamparo. Cabe a todos os atores desse cenário acolher essa demanda para que todos juntos possam caminhar rumo a uma educação inclusiva e revolucionária. A escola é um espaço que pertence a todas as crianças, essas precisam ser escutadas, não colocando a psicopatologia acima do direito de ser criança. Não cabe mais tentar encaixar todos em uma mesma fórmula, em um ambiente tão plural, onde essa pluralidade tem relevância para a criação de uma nova realidade educacional.

Quando se escuta, aparece o simbólico articulado ao que está sendo enunciado pela criança e assim se costura fios de uma enunciação para que esses sujeitos transitem com menor vulnerabilidade aos enquadramentos, oportunizando as intervenções multidisciplinares, furando um saber pronto. O diagnóstico,



na maioria dos casos, impossibilita pensar saídas possíveis, pois determina um “destino” e fecha o sentido. Dessa forma, a Psicanálise no processo da educação inclusiva possibilita escutar o sujeito que já se apresenta naquela criança e será expresso pela linguagem possível.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Psicanálise. Sujeito.

## Referências bibliográficas

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 2014.

ARAGÃO, E.M.; BARROS, M.E.B.; OLIVEIRA, S.P. Falando de metodologia de pesquisa. In: Estudos e Pesquisas em Psicologia. Rio de Janeiro, UERJ, Ano 5, n.2, jul./dez. 2005. In: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11175/8882>.

COSTA, T. Psicanálise com crianças. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra. RJ. 12a. 1970.

FREUD, Sigmund. Prefácio a Juventude desorientada. 1925. In: \_\_\_\_\_. O Ego e o ID e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1969. (Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, V. XIX).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil; 1930/1973 9a ed. Petrópolis. Vozes, 1987.

VOLTOLINI, Rinaldo. Educação e Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LAJONQUIERE, Leandro de. A infância, a escola e os adultos. Em Anais do 5. Colóquio do LEPSI IP / FE-USP, 2004 [online]. 2004 [citado em 27 de agosto de 2021]. Disponível a partir de: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC00000000320040\\_00100003&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000000320040_00100003&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 27/08/2021





# Mediação escolar com alunos autistas: uma prática construída a partir do encontro com o sujeito

Nathália Lopes Machado  
Mônica Maria Farid Rahme

## Resumo

Mediação escolar com alunos autistas: uma prática construída a partir do encontro com o sujeito

Nathália Lopes Machado Mônica Maria Farid Rahme

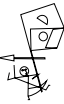
O presente trabalho pertence a uma pesquisa de mestrado, em andamento, que se propõe a investigar a mediação escolar no processo de escolarização dos alunos autistas. O mediador é um agente de inclusão que auxilia as atividades que permeiam o processo educativo, desde que seja necessário a atuação. Trata-se de um profissional de apoio que pode atuar com diversos perfis de alunos, contudo o foco deste trabalho encontra-se nos alunos autistas, considerando, a partir da psicanálise, que são sujeitos com certas particularidades subjetivas, sobretudo relacionadas ao estabelecimento do laço social. A investigação possui a teoria psicanalítica de orientação lacaniana como aporte teórico e para a coleta de dados, têm sido realizadas entrevistas com mediadores escolares.

Palavras-chave: Mediação escolar. Educação Inclusiva. Autismo. Psicanálise.

## Mediação escolar

Os anos 1990 foram importantes na difusão dos princípios inclusivos e na proposta de reorganização na oferta de educação, uma vez que a ideia emergente era assegurar uma educação para todos, criando efeitos importantes especialmente na educação de pessoas com deficiências ou consideradas com necessidades educacionais, que, geralmente, construíam seu percurso educacional em instituições especializadas ou em classes especiais. As convenções internacionais realizadas, em 1990, em Jomtien, e, em 1994, em Salamanca, validavam a necessidade de ofertar uma educação cujo objetivo era abarcar a todos os alunos, tendo em vista suas particularidades, em um mesmo ambiente, a sala de aula regular (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994).

O cenário brasileiro sofreu forte influência das convenções, uma vez que foram ratificadas pelo Brasil, sendo assim, as políticas educacionais passaram a ser elaboradas considerando a discussão ocorrida em âmbito internacional (KASSAR, 2011). Neste contexto em que a inclusão se torna o cerne das questões educacionais, surgiu a figura do mediador escolar cuja aparição se torna mais intensa, segundo Mousinho et al. (2010), por volta dos anos 2000, com o objetivo de "acompanhar as crianças que necessitavam de auxílio na sala de aula" (p. 94).



Desse modo, a mediação se constituiu como uma prática que tem em seu cerne o objetivo de auxiliar o processo de inclusão escolar, com isso o trabalho do mediador se tece em parceria com o(a) professor(a) regente, o que nos leva a compreender que a presença do mediador não deve eximir o professor da sua função diante da escolarização do aluno mediado, pois o mediador não o substitui (MOUSINHO et al., 2010). Considerando a posição que este profissional assume na escola regular, elegemos o termo mediação, ainda que existam outras nomeações para referir ao trabalho desenvolvido, pois “a palavra *mediação* tem sua origem no latim *mediare*, e significa *dividir ao meio, repartir em duas partes ou ficar no meio de dois pontos*” (RAHME, 2018, p. 292, grifo da autora).

O mediador pode atuar com diversos perfis de alunos (MOUSINHO et al., 2010; AZEVEDO, 2015; FONSECA, 2016; SIQUEIRA, 2017), contudo o foco deste trabalho encontra-se nos alunos autistas, tendo em vista, a partir da psicanálise, que se trata de sujeitos com certas particularidades subjetivas expressas sobretudo no estabelecimento do laço social, o que se torna evidente no ambiente escolar. Portanto, tem-se as seguintes perguntas como referência: Em que consiste o trabalho do mediador escolar junto aos alunos autistas? Há particularidade na sua atuação com esses estudantes? Quais as intervenções que o mediador realiza para lidar de questões referentes à escolarização dos sujeitos autistas? A investigação possui a teoria psicanalítica de orientação lacaniana como aporte teórico e para a coleta de dados, têm sido realizadas entrevistas com mediadores escolares, que serão abordadas a seguir.

## Uma prática do encontro

A legislação nacional que trata do acompanhamento escolar apresenta de modo diversificado as funções e a nomeação. No que se refere à função, de um modo geral, abordam a atuação do profissional no apoio à locomoção, à higiene, à alimentação, à comunicação e outras atividades escolares que se fizerem necessárias o suporte (BRASIL, 2008; BRASIL, 2012, BRASIL, 2015). Além disso, variadas designações aparecem nestes documentos, como monitor ou cuidador, profissional de apoio e acompanhante especializado.

Embora existam diversos termos, tanto na realidade escolar quanto na legislação nacional, que designam o trabalho de um profissional no processo de inclusão dos estudantes, elege-se, neste trabalho, a nomenclatura mediação escolar, pois o mediador situa-se entre o aluno e os demais sujeitos que se depara na realidade escolar, sobretudo os professores regentes e os demais pares. Nesse sentido, partindo da ideia de Freitas (2015) que o mediador tem a função de construir ponte, podemos acrescentar que, enquanto tal, busca enlaçar o estudante com os aspectos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem e as demais circunstâncias presentes no cotidiano escolar.

Em vista disso, é possível refletir o trabalho de mediação realizado com os alunos autistas, considerando que são sujeitos que possuem um funcionamento subjetivo singular (MALEVAL, 2017), apresentando certas especificidades. Maleval (2017) apoiado no estudo de Kanner, pontua duas inquietações dos autistas a



busca pela solidão e o esforço pela imutabilidade. A partir dessas preocupações, particularidades no uso da linguagem poderão ser identificadas nos sujeitos autistas, especialmente a busca por uma linguagem na qual há uma fixidez de significado da palavra, nomeada por Maleval como primado do signo (MALEVAL, 2015). Além disso, o estabelecimento do laço social apresenta certos impasses, necessitando construir uma borda autística, pois “a borda delimita o mundo no qual, ela, a imutabilidade, deve ser preservada” (MALEVAL, 2017, p. 125).

Sendo assim, partimos das questões norteadoras da pesquisa a fim de identificar o trabalho do mediador junto aos alunos autistas. Até o presente momento, identificamos, a partir das entrevistas realizadas, que há aqueles mediadores que colocam em primeiro plano a necessidade de um certo entendimento acerca da singularidade do aluno, seja no modo como aprende, como lida com a linguagem ou como se relaciona. Isso nos demonstra que a mediação não se restringe apenas na sala de aula, mas, sim, em todos os espaços da escola. Esta perspectiva de trabalho baseada em uma atenção para as características do aluno ultrapassa a questão do diagnóstico, que tende a resumir o sujeito aos sintomas esperados para aquela determinada categoria diagnóstica. Assim, os mediadores apontam para aquilo que se manifesta de singular, reconhecendo, por exemplo, a importância de identificar os interesses do aluno para que se possa pensar em estratégias e intervenções.

Somado a isso, os mediadores têm apontado que se aprende a ocupar essa função de mediador na prática. Quando questionados sobre como construíram a mediação, alguns participantes relataram que através da experiência que se pôde perceber como o trabalho de mediação se configuraria. Para isso, alguns lançaram mão da observação a respeito do aluno e da dinâmica escolar, assim como outros apoiaram na troca com os professores regentes para que a mediação fosse delineada.

Considerando, estes dois pontos identificados nas falas dos mediadores: o olhar para a singularidade e a construção da mediação através da prática, entende-se que o trabalho do mediador escolar se constrói a partir do encontro com o sujeito. Apenas por meio das características de cada aluno, suas demandas, seus interesses que a mediação pode ser tecida, desse modo, não há uma fórmula ou método predeterminado que indique o caminho eficaz a ser concebido com os alunos, pois apenas no encontro que pode ser criado.

## Referências bibliográficas

AZEVEDO, Imira F. de. Olhares sobre o mediador escolar: um agente social a serviço da inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social), Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 152, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> >. Acesso em: 20 jan. 2022. BRASIL.



Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FONSECA, Gabrielle M. da. Mediação escolar: entre práticas e experiências de professores na educação básica. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 95, 2016.

FREITAS, Emanoele. Mediador escolar: recriando a arte de ensinar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

KASSAR, Mônica de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; MESQUITA, Fernanda; PEREIRA, Juliana; MENDES, Luciana; SHOLL, Renata; NÓBREGA, Vanessa. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v.82, n. 27, p. 92-108, 2010.

RAHME, Mônica Maria F. A função da mediação na trajetória de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Fundamental. In: BORGES, Adriana A. P.; NOGUEIRA, Maria Luísa M. (Org.). O aluno com autismo na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 291-313.

SIQUEIRA, Carla Fernanda O. de. Mediação escolar: a visão dos mediadores escolares sobre o seu papel na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 88, 2017.

UNESCO. Declaração de Jomtien, 1990. Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: < [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por/PDF/086291por.pdf.multi](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por/PDF/086291por.pdf.multi)>. Acesso em: 20 nov. 2021.

UNESCO. Declaração de Salamanca, 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: < <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi>>. Acesso em: 20 nov. 2021.



# O protodizer de um protosujeito: a função maternante do professor e a inclusão do pequeno *infans* a partir do IRDI

Oneli de Fátima Teixeira Gonçalves<sup>1</sup> |

## Resumo

O *protodizer* é uma condição da vida do protosujeito, cuja a voz é transformada a partir da prosódia materna, o 'manhês'. A função maternante do professor, ao produzir marcas subjetivas, é capaz de sustentar um lugar que possibilita o bebê ofertar-se ao gozo oral do Outro. O trabalho do professor funda-se numa posição ética que, ao reconhecer-se como sujeito dividido em 'sua transmissão docente', é capaz de suportar que não sabe tudo. O objetivo do texto é apresenta uma perspectiva teórica em favor da intervenção precoce junto ao bebê-aluno e o professor, a partir da utilização do IRDI - Índice de Risco do Desenvolvimento Infantil. É um acompanhamento que favorece a instalação de defesas maciças de proteção quando o psiquismo está em risco. O IRDI apresenta indicadores clínicos com valor de previsão precoce e considera a dimensão psíquica como um saber científico. É um importante recurso de acompanhamento do *bebê-aluno* que possibilita a escolarização para além do cumprimento de medidas administrativas da Lei de Inclusão.

Palavras-chave: *protodizer*, função maternante, professor, IRDI, inclusão.

## O protodizer de um protosujeito

O *protodizer* é o início da vida do protosujeito em que a palavra plena não está posta, há uma voz que está pronta para se transformar em letra e que ocorrerá na medida que o pequeno *infans* ofertar-se ao gozo oral do Outro. Um prazer compartilhado se instala com o circuito pulsional nos três registros das pulsões: escópica, invocante e oral. Laznik (2000) reconhece que os picos prosódicos são 'o primeiro objeto da pulsão oral' denominado de "manhês". Laznik (1995; 2021) atribui ao olhar fundador da mãe, ou do próximo socorredor<sup>2</sup>(*Nebenmensch*) a condição fundamental para instalação do gozo no momento mais primitivo da vida psíquica da criança.

É no primeiro olhar entre mãe e bebê que a voz suave e modulada surge acompanhada de longas incursões. O bebê não lhes fica insensível, volta a cabeça para buscar a voz. Ao deixar-se capturar pelo desejo do Outro, surgem as protoconversações embalada pelo 'manhês' (LAZNIK, 2010). Todavia, um cuidado precisa ser tomado quanto ao movimento da mãe, é importante seguir um fluxo em que olhos, boca e expressões faciais aconteçam de maneira harmoniosa e predizível

1 Pós-doutoranda em Educação - FEUSP/SP. Prof. da UEPA. oneligoncalves@gmail.com

2 Termo utilizado por Laznik no texto O ponto de vista dinâmico neuronal sobre as interações precoces, no livro Clínica de Bebês, Instituto Langage, 2021.



para o bebê, a fim de que o bebê possa organizar-se dentro de cada novo processo. Do contrário, a resposta do bebê frente a uma imagem desfocada pode causar dor, bloqueio<sup>3</sup>, ou mesmo fechamento<sup>4</sup>. Como o foco é a educação, é necessário fazer aqui uma digressão da clínica para a escola. A estratégia é pensar a intervenção precoce do psicanalista para trabalhar com o bebê aluno e o professor. A lógica parte da concepção de que há um lugar ético que precisa ser ocupado pela função maternante do professor e o acompanhamento do desenvolvimento psíquico do bebê a partir do Índice de Risco do Desenvolvimento Infantil - IRDI favorece o trabalho de inclusão desde os primeiros momentos da vida da criança no ambiente da escola creche.

Kupfer; Bernardino; Mariotto (2014) sustentam que a função maternante do professor continua o trabalho narcísico realizado pela mãe, tem a tarefa de construir marcas subjetivas na sustentação de um lugar a partir do campo do Outro. O professor do bebê-aluno colocado no lugar do Outro possibilita “prevenir a tempo a instalação de defesas maciças de proteção do psiquismo em risco” (BERNARDINO; MARIOTTO, 2010, p.138). A atenção, o cuidado, as falas do professor são marcados por um lugar “bem posicionado” (BASTOS, 2020, p.61). Ao reconhecer que o aluno é da escola e não do professor, uma posição é assumida: a de não detentor de todo saber que sustenta o lugar de “adulto confiável sem exceder no júbilo de tal posição” (KUPFER; PATTO; VOLTOLINE, 2017, p. 25). Estar professor é assumir uma posição muito específica:

Cuidar bem do bebê, ou buscar nos bebês o efeito de seu trabalho, insere-se nos conjuntos de seus Ideais de Eu, são então limitados pela Lei da Castração e marcados pela referência ao significante que escolhem para fazer representar no campo social. Este desvio produzido pelo desejo de cuidar de criança impõe um destino sublimado ao desejo de filho, o que impede a captura do bebê da creche em seu fantasma e o situa no plano fálico dos Ideais (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014, p. 19).

É no manejo da função maternante do professor que o psicanalista, por meio da marcação do Índice de Risco do Desenvolvimento Infantil - IRDI, favorece ações de intervenções precoces e inclusivas junto ao bebê escolar. O IRDI (KUPFER et al.,2009) acompanha o desenvolvimento infantil de zero a dezoito meses de idade, com 31 indicadores, sendo 15 com valor de predição para Entraves Estruturais<sup>5</sup> na constituição psíquica.

A pesquisa de Kupfer; Bernardino; Mariotto (2014) demonstra que indicadores modificados pela intervenção do psicanalista possibilitam o avanço positivo

3 Cf. Yves Burnod no Diálogo entre Neurologia e Psicanálise no livro Clínica de Bebês, publicado pelo Instituto Langage, 2021, p.65-66.

4 Refere Laznik ao escrever sobre o Tratamento psicanalítico de um bebê de dois a vinte meses, no livro de sua autoria Clínica de Bebês de 2021, p.80-83.

5 São falhas na simbolização e na relação da constituição psíquica com síndromes e deficiências, autismo e depressão cf. o livro Práticas Inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno sujeito, org. Pesaro; Kupfer e Davine, 2020.



no desenvolvimento. O neurobiologista Yves Burnod (2021, p.47-48), do Hospital Pitié Salpêtrière em Paris, traz a notícia sobre a capacidade da plasticidade do cérebro da criança que 'se desenrola ao longo de dias, meses'. Ao analisar a intervenção de Laznik junto ao bebê Lea<sup>6</sup>, descreve que a criança, ao interagir com outra pessoa, produz uma ativação cerebral em rede, cuja função é interpretar os movimentos daquele que está a sua frente. É uma anotação interessante que permite sustentar a eficácia da intervenção no momento mais precoce da vida humana.

O IRDI<sup>7</sup> apresenta quatro eixos verificados por meio dos indicadores. São eles: Supor um Sujeito (SS) - trata-se de uma antecipação realizada primeiro pelo agente materno e depois pela professora - que considera o fato de que o bebê, no nível de protosujeito, depende que seja suposto pela professora e, a partir dessa antecipação, as manifestações do bebê são tomadas como um apelo que reveste-se de significação para ele e para o outro; Estabelecer Demanda (ED) - as primeiras reações involuntárias que um bebê apresenta ao nascer são reconhecidas como um pedido dirigido ao outro que convoca uma resposta e com a linguagem, as palavras são transformadas em ações e as ações em palavras; *Alternar Presença-Ausência (P/A)* - a professora responde ao bebê com a presença e a ausência, produz alternância física e, principalmente, simbólica; *Função Paterna (FP)* - a mãe tem o bebê em uma posição de referência a um terceiro em seu laço com ele. A função instalada permite à criança renunciar às satisfações imediatas da mãe, o que a identifica, na sexualidade e na cultura, e a empurra na busca por novas formas de satisfação.

## Considerações Finais

O trabalho com bebês tem conquistado espaço nas últimas décadas, dentro e fora do Brasil. Psicanalistas, neonatologistas, pediatras, neurocientistas e outros, a partir da intervenção precoce, têm se dedicado aos estudos que consideram o bebê capaz de convocar e responder ao outro já nos primeiros dias de vida. Para a psicanálise, a tarefa é minimizar ou evitar os entraves estruturais na constituição psíquica do bebê.

As pesquisas com o *bebê-aluno* e o professor ganham potência ao considerar que toda condição de aprendizagem é uma situação de inclusão. Vale ressaltar que, mesmo reconhecendo que laudos e diagnósticos médicos têm sua importância, são documentos que não definem o percurso do *bebê-aluno*. A aposta será sempre no que está porvir, no saber do professor e, principalmente, no que ainda não é conhecido ou não foi feito. Essa tem sido a mola propulsora, como

---

6 Caso clínico estudado por Laznik e Yves Burnod sob o tema: O ponto de vista dinâmico neuronal sobre as intervenções precoces, livro *Clínica de Bebês*, Instituto Langage, 2021, p. 165-193.

7 Capacitação no Centro de Educação Terapêutica Lugar de Vida/SP com Cristina Kupfer, jan. 2019.



pesquisadora do campo da psicanálise, para lidar com o saber-não sabido do ato educativo, *o bebê-aluno e o professor*.

## Referências Bibliográficas

BASTOS, M. B. O saber-fazer do professor-sujeito como condição da aprendizagem terapêutica. In: PESARO, M. E.; KUPFER, M. C.; DAVINI, J. *Práticas Inclusivas II: desafios para a aprendizagem do aluno-sujeito*. São Paulo: Escuta/Fapesp:2020, p. 51-68.

BERNARDINO, L.; MARIOTTO, R. M. M. Psicanálise e educação infantil: diálogos a partir de uma pesquisa. *Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba*, n. 20, p. 131-46, 2010.

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

KUPFER, M. C.; JERUSALINSKY, A. N.; BERNARDINO, L. F.; WANDERLEY, D., ROCHA; P. S. B., MOLINA; S., SALES, L. M.; STELLIN, R.; PESARO, M. E. & LERNER, R. (2009). Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Latin American Journal of Fundamental Psychopathology Online*, v. 6, n. 1, p. 48-68. Disponível em <http://abpparananorte.com.br/>. Acesso em 20 de jan., 2010.

KUPFER, M. C. ; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. M. Metodologia IRDI; uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise. In: KUPFER, M. C.; BERNARDINO, L. M. F.; MARIOTTO, R. M. M. (Org). *De bebê a sujeito: a metodologia IRDI nas creches*. São Paulo; Escuta/Fapesp, 2014.

LAZNIK, M. C.; BURNOD, Y. O ponto de vista dinâmico e neuronal sobre as intervenções precoces. In: *Clínica de Bebês: Litoral entre psicanálise e neurociência*. São Paulo: Instituto Langage, 2021.

\_\_\_\_\_. Godente ma non troppo: o mínimo de gozo do Outro necessário para a constituição do sujeito. *Revista Psicologia Argumento*, Curitiba, v.8, n. 61, p. 135-145, abr./jun.2010.

\_\_\_\_\_. A voz como primeiro objeto da pulsão oral. *Estilos da Clínica*, v. 5, n. 8, p. 80-93. 2000.

\_\_\_\_\_. *Vers La parole: Trois enfants autistes em psychanalyse*. Paris: Denoël, 1995. Yves B. Diálogo entre Neurologia e Psicanálise. In: Laznik, M. C. *Clínica de Bebês: litoral entre psicanálise e neurociências*. São Paulo: Instituto Langage, 2021. p.65-66.





# Três reflexões iniciais sobre educação, violência e sociedade

Pablo Henrique Teodoro de Lima  
Marcelo Ricardo Pereira

Apresentamos questões propositivas que visam fomentar o diálogo acerca de pontos nevrálgicos na intrínseca relação entre educação, sociedade e violência. Essas reflexões iniciais integrarão uma pesquisa de mestrado, em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que objetiva analisar e refletir sobre *que saber-fazer os educadores apresentam diante da violência na escola*. Partindo do recrudescimento dos índices de violência em instituições educativas, buscaremos conhecer o que educadores da Educação Básica de escolas públicas de Belo Horizonte entendem como violência, suas fontes e quais os possíveis projetos que desenvolvem para lidar com ela. Objetivamos também investigar, na perspectiva do conceito psicanalítico de saber-fazer, que novos saberes desses mesmos educadores podem ser produzidos pelo fazer em ato, portanto não projetado. Utilizaremos como método de pesquisa a entrevista em profundidade, de forma que o educador possa expressar, por meio de sua fala, a complexidade das questões que o envolvem no trato da violência. Buscaremos identificar no material coletado, por meio da análise clínica do discurso, que saber-fazer os educadores empregam para lidar com essa violência.

A partir do levantamento bibliográfico relacionado ao tema, trazemos para reflexão três pontos em que as discussões contemporâneas sobre educação, violência e sociedade nos convocam à problematização e reflexão.

## 1. Haveria uma violência propositiva e necessária?

Encontrar uma definição precisa para a violência não é uma tarefa simples, considerando-se as diferentes visões epistemológicas. Para Costa (1986, p. 30) a “violência é o emprego *desejado* da agressividade, com fins destrutivos”. Essa intenção destrutiva, presente na violência, não é anônima, pois se mostra e é perceptível por quem sofre ou observa o ato violento.

Vista sob outra perspectiva, encontramos a violência como uma forma de modificação do estado natural de uma coisa em outra, violando-a em sua originalidade. Haveria, portanto, uma violência revolucionária ou emancipatória quando se busca modificar a estrutura de determinada sociedade. Poderíamos considerar, portanto, que “[...] há violência ativa por trás de qualquer autêntico processo emancipatório [...]” (ŽIŽEK, 2014, p. 11). Sobre isso, Žižek exemplifica o caso de Hitler, que embora tenha tentado por meio da violência subjetiva (explícita) impor políticas nazifascistas para alcançar seus objetivos, não obteve resultados



tão satisfatórios quanto Gandhi, que de forma pacifista, incutiu na estrutura do sistema político abalos mais significativos. A partir desse raciocínio, “é difícil ser realmente violento, efetuar um ato que perturbe violentamente os parâmetros fundamentais da vida social” (ŽIŽEK, 2014, p. 131). Um ato de violência revolucionária e pacífica, como o citado, seria, portanto, uma violência que poderíamos dizer propositiva?

Um segundo aspecto a ser considerado é a coesão social alcançada por meio da violência institucionalizada, dada a fragilidade que apresentam os laços sociais, evitando-se uma guerra de todos contra todos. Essa violência institui um freio ao gozo sem limites, permitindo o pacto social e, em contrapartida, relegando seu domínio ao Estado, que a aplica sob a forma do Direito e da Lei: a violência sistêmica. A violência, contudo, possui uma dimensão que a relativiza, pois o ato violento sempre tende à forma de sua interpretação pelo sujeito, a sociedade e a cultura. Uma violência que objetiva modificar o estado de algo e manter a coesão social ainda poderia ser considerada violência, ou teríamos que dar-lhe outra denominação, tendo por finalidade sua superação (se considerarmos possível o laço social que prescindia da violência)?

## 2. A pobreza causaria a violência?

Para alguns teóricos, a violência se apresenta como uma consequência das fraturas encontradas no seio do tecido social, que historicamente perpetua situações que expõem ao risco e à vulnerabilidade uma parcela considerável de sujeitos. Segundo Souza Júnior, Bitencourt e Triginelli (2017, p. 106) “não é a violência que produz a apropriação privada dos frutos do trabalho humano. É, ao contrário, a apropriação privada dos frutos do trabalho humano que produz a violência”. Sob essa perspectiva, seria a partir da noção de falta (econômica) que o sujeito recorreria à violência como meio de garantir sua sobrevivência e manter sua subsistência. A violência, portanto, se encontra na estrutura da sociedade capitalista, que objetiva mascarar a violência sistêmica e evidenciar a violência subjetiva, mantendo, assim, o estado em que se encontra a estrutura social. Somente reconhecendo-se as bases nas quais a violência se estrutura é que se tornaria possível superá-la no seio de uma sociedade.

Contrário à imagem midiática da violência sempre atrelada à pobreza, para Wieviorka (1997), “ligada ao controle e à acumulação de recursos econômicos, a violência não é necessariamente a arma dos pobres” (p. 30). Ele evidencia que o que a contemporaneidade nos mostra é que a violência carrega em si a marca pulsante do capitalismo e suas novas expressões mundiais, estando sempre mais presente em países onde há maiores possibilidades de conflitos por supremacia econômica. Nesses casos, a violência sistêmica impera sobre a violência subjetiva, mas é menos evidenciada, o que acaba relegando aos pobres a culpabilização pela violência.

Sobre isso, Žižek (2014) aponta como os denominados comunistas liberais justificam o capitalismo neoliberal pelos fins humanitários a que seus lucros seriam destinados, apresentando-se contrários à violência subjetiva, mas engendrando



os meios necessários para que ela se efetive. Eles combatem, por meio de ações caritativas, os efeitos de sua própria atuação em relação ao capital, principalmente em países subdesenvolvidos. Sob essa perspectiva, a pobreza encontra-se intrinsecamente ligada à realidade histórico-dialética do sujeito, de modo que a própria estrutura capitalista incentivaria e promoveria a pobreza, como condição de continuidade de sua existência.

Bleichmar (2008) é categórica ao afirmar não ser a pobreza a única ou principal causadora de problemas sociais tão sérios, como a violência. Para ela, o fenômeno violento “es producto de dos cosas: por un lado, del resentimiento por las promesas incumplidas, y por el otro, la falta de perspectiva de futuro” (BLEICHMAR, 2008, p. 35). Ela evidencia, à vista disso, como a análise simplista da violência pode relegá-la ao plano das políticas públicas deficitárias e patologizações psicologizantes da sociedade. Entre os educadores, assim como na sociedade, o aluno proveniente de meios sociais considerados violentos tende a ser visto como mais propenso a cometer atos violentos. Seria a situação socioeconômica, portanto, propulsora de violência na escola?

### 3. Uma educação escolar não violenta é possível?

Para Aquino (1998) “há uma violência ‘positiva’, imanente à intervenção escolar, constitucional e constituinte dos lugares de professor e aluno” (AQUINO, 1998, p. 13) e necessária para a manutenção das intencionalidades da escola. “É a partir dessa natureza conflitiva que se pode derivar, a nosso ver, um certo olhar mais ‘produtivo’ sobre o cotidiano escolar contemporâneo e o que os rastros de violência nele embutidos têm-nos revelado sobre ele” (AQUINO, 1998, p. 13). Essa relação seria o que permite a transmissão do saber e ao mesmo tempo a autonomia do aluno em relação à pessoa do professor. Esse encontro marcado com a violência na escola, quando reconhecido e assimilado como fundamental, e se bem administrado, pode possibilitar “[...] não somente o fortalecimento das instituições escolares, como também a afirmação do espaço social multicultural como o reconhecimento do conflito como potencialmente criador de laços sociais.” (SANTOS, 2001, p. 110).

Segundo Zanolli (2010, p. 119) “o processo educativo não é uma realização acabada, definitiva, idealizada. Isso exige reconhecer que a própria educação, ao invés de formar, poderia deformar mentalidades”. Isso nos remete à educação impossível de Freud, uma vez que por mais que intente a escola formar os sujeitos para a vida em sociedade, e para isso necessite utilizar de violência, algo necessita faltar no processo, possibilitando a emersão da subjetividade do sujeito, o que ele tem de mais íntimo, verdadeiramente seu. A massificação da educação, em prol de um ideal *standard capitalista* tem impedido esse processo de subjetivação. Desse apagamento subjetivo, a violência pode advir como uma forma de demarcar um lugar, um *acting out* em busca de sentido. Presume-se, portanto, que a escola, ainda que de forma não intencional, tem promovido o recrudescimento da violência em decorrência de sua organização. Mas que outra forma de educação escolar seria possível?



Sendo a violência de origem social e ao mesmo tempo individual, pois pode o sujeito, por uma asserção subjetiva, decidir-se ou não pela violência, Pino (2007) argumenta a importância de uma educação para a não violência como um processo de socialização e aculturação para a convivência pacífica. “Educar para a ‘não violência’ é, portanto, ajudar as novas gerações a encontrarem as razões suficientes para não optar pela violência que ameaça inviabilizar essas relações” (PINO, 2007, p. 778). Como tornar possível, então, uma educação escolar não violenta que leve o sujeito a fazer uma escolha por ela?

## Referências Bibliográficas

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos cedes*, v. 19, n. 47, p. 07-19, 1998.

BLEICHMAR, S. *Violencia social-violencia escolar*. Noveduc Libros, 2008.

COSTA, J. F. *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. *Educação & sociedade*, v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007.

SANTOS, J. V. T. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 105-122, 2001.

SOUZA JÚNIOR, H. P.; BITENCOURT, C. D. S.; TRIGINELLI, D. H. Educação e violência: uma reflexão a partir da ontologia do ser social. *Pro-Posições*, v. 28, n. 1, p. 103-124, 2017.

WIEVIORKA, M. O novo paradigma da violência. *Tempo social*, v. 9, n. 1, p. 5-41, 1997.

ZANOLLA, S. R. S. Educação e barbárie: aspectos culturais da violência na perspectiva da teoria crítica da sociedade. *Sociedade e cultura*, v. 13, n. 1, p. 117-123, 2010.

ŽIŽEK, S. *Violência: seis reflexões laterais*. Boitempo Editorial, 2014.



## ... del lazo y lo Uno en inclusión escolar

Pablo Llanque |

El autismo hace patente de una manera bien clara que  
el lazo es con un lugar.

*Neus Carbonell*

La inclusión escolar de sujetos autistas ha tomado mucha importancia en los últimos años. En ese sentido, en muchos países se han elaborado políticas y legislaciones que han significado avances en lo que respecta a la inclusión. Sin embargo, no puede perderse de vista el hecho de que el marco teórico-práctico que rodea y cimienta su accionar responde a un discurso que apunta a la universalización. Se trata de una inclusión que reposa en un saber estándar que debe valer para todos, producto del discurso universitario, y del cual las prácticas pedagógicas actuales toman referencia unívoca.

No obstante, aunque estas nuevas legislaciones procedan con las mejores intenciones, constatamos, advertidos por Lacan, los efectos segregativos que produce todo intento de universalización. Detrás del significante "inclusión" queda excluida la singularidad del sujeto mismo, es decir, aquello que no marcha y que revela lo imposible del acto educativo y que lo constituye como un saber siempre en falta, siempre en construcción, movido por el deseo. De esta manera, la vía de la universalización se traduce en la desaparición del estatuto del sujeto.

El discurso actual de inclusión, que se guía por un ideal de estandarización y de normalización del sujeto que "no se incluye", busca la supresión de la singularidad del síntoma. En contrapartida, lo que encuentra es más bien una multiplicación del malestar, que revela su fracaso. Esta es la paradoja: mientras más rígido es el discurso de la inclusión, más sujetos no incluidos, *inincluibles*, aparecen.

En contraste, Neus Carbonell (2013) recuerda que, para el psicoanálisis, la inclusión es "un término de suma importancia en el proceso que un sujeto hace para acceder al mundo (...) es la inclusión en el vínculo con el Otro (...) que significa incluirse en el lazo social" (p. 125).

Para un sujeto autista, las dificultades en el lazo social se presentan de manera radical. Las particularidades propias de la estructura plantean desafíos que renuevan, hoy en día, el cuestionamiento del trabajo que se hace en términos de inclusión.

En este sentido, es importante no confundir inclusión educativa con la adaptación a un edificio determinado, o al aprendizaje de un "saber comportarse" con adultos y/o niños. No podemos ignorar que el hecho de que un sujeto autista



asista a una institución educativa “ordinaria”, “no lo protege de la segregación.” (Carbonell, 2013, p. 126). Habitar un espacio no significa estar in-corporado (pues se trata también de un cuerpo) en el lazo social; ni tampoco garantiza que se tenga un lugar.

De esto se desprende una primera orientación para pensar la inclusión escolar. Es decir, debe tomarse en cuenta que todo estudiante es, ante todo, un sujeto y que debemos dirigirnos a él en tanto tal, es decir reconocerlo “con una historia propia, con capacidades para decidir y escoger, con un modo singular de acercarse y de alejarse del Otro y con un deseo no siempre fácil de reconocer” (Carbonell, 2013, p. 126).

## El lazo y el Otro que no existe

En el *Seminario 20*, Lacan plantea un cambio teórico que desplaza el estatuto que le otorgaba al Otro. En los comienzos de su enseñanza, el Otro era el Otro simbólico, que preexistía al sujeto y que lo inscribía en la cadena significante. Sin embargo, según Jacques-Alain Miller (2013), desde el Seminario 20 se desarrolla la “falta en el Otro” y a partir de eso la afirmación de que el Otro no existe: “falta el Otro del Otro, y en su lugar Lacan encuentra el Uno, el Uno del goce. En el lugar del Otro del Otro se sitúa la confrontación entre el Uno y el Otro.” (Tendlarz y Álvarez, 2013, p. 88). En consecuencia, el esquema de la comunicación se modifica. Se pasa del diálogo, al monólogo, donde Miller sitúa el “autismo de goce”. De ello resulta que no hay Otro, sino lo Uno del goce.

A nivel del goce no hay relación, es “la negación misma de la relación” (Tendlarz y Álvarez, 2013, p. 91). A nivel del goce todos somos autistas, en tanto que el goce es siempre autoerótico. ¿Cómo pensar entonces la relación con el otro?

Frente a la no relación, que traduce la “no relación sexual”, “aparece como suplencia los discursos, como relaciones regladas con el Otro” (Tendlarz y Álvarez, 2013, p. 92). Para Miller (2013), “lo único que pone orden en esta soledad semántica absoluta, y paralela a la soledad del goce, es estar tomado en un discurso, en un lazo social” (p. 98). “no hay más que eso, - decía Lacan - el lazo social” (Lacan, 2006, p. 68). En síntesis, a la imposible relación con el Otro, lo que hay es el lazo social.

## El lugar y el lazo

En su curso “*El lugar y el lazo*”, Miller (2011, p. 11) desarrolla una diferencia entre sitio y lugar. Dirá: “*place* (sitio) no es *lieu* (lugar)”. Y continúa con un ejemplo, el de las carreras de caballos. Ahí, la apuesta se hace de acuerdo al sitio que ocuparan los equinos. Se apuesta al caballo ganador y se da mucha importancia a que cada caballo esté en su sitio. El lugar, en este ejemplo, sería más bien el tropel.

Pone el “Uno del lado del sitio y lo Múltiple del lado del lugar.” (Miller, 2011, p. 11). Así pues, en el sitio solo hay espacio para Uno y, en consecuencia, lo que se instala es una dinámica que puede ser de sustitución (o uno o el otro), de suce-



sión (primero, segundo, etc.) o de exclusión. Esta última, denota que es posible que el sitio se torne en algo violento pues el sitio puede disputarse, dejando a un elemento excluido. En cambio, del lado del lugar, nos dice Miller, la cosa es más pacífica. En el lugar es posible que puedan resguardarse una multiplicidad de sitios y es asequible que, si estos llegan a coordinarse, puedan formar lazos. Si estos lazos se mantienen, pueden ser vinculados al discurso en tanto que, como ya mencionamos, el discurso es equivalente al lazo social.

## El autismo como un no-lugar

Alejandro Olivos (2016), afirma que “El autista es un sujeto *fuera-de-discurso*, pero no *fuera-del-lenguaje*.” En el autismo no hay inscripción en el discurso, quedando en una “soledad semántica” (Tendlarz y Álvarez, 2013, p. 94), en lo más radical de lo Uno que no hace lazo y que lo pone en una posición complicada respecto al lugar.

En una intervención, en ocasión de la presentación del libro “*El autismo entre la lengua y la letra*”, Miquel Bassols (2020) ubicaba en el “entre”, del título, el lugar del sujeto autista. Explica que “por su misma estructura - en el autismo- no es tanto un lugar como la falta de lugar” y continúa: “en lugar del lugar, lo que encontramos es, por una parte, un cuerpo sin lugar y, por la otra, una lengua privada que no puede conectarse con el campo del Otro” (Bassols, 2020).

Las elaboraciones de Eric Laurent (2013) sobre “la forclusión del agujero” acompañan esta reflexión. En el autismo, no se trata de un lugar vacío para habitar o deshabitar. La forclusión, la no inscripción de un agujero, es la imposibilidad misma del lugar y de hacerse un lugar en el mundo.

El *fuera-del-discurso*, es consecuencia del rechazo a la enunciación del Otro, e implica que el goce del sujeto aparece como desregulado al no investirse en la palabra. El goce entonces, “*retorna en un borde*, estructura para cuya construcción el sujeto despliega un esfuerzo constante. Dicho borde, además de separar al sujeto del Otro y marcar su relación con los objetos, lo mantiene *fuera-de-discurso*.” (Olivos, 2016).

Es ese borde que puede pensarse como “un puente posible, entre la lengua privada del autismo (...) y la lengua común del Otro del que está separado.” (Bassols, 2020). En ese borde aparece la posibilidad de construir un “objeto autístico” y así “un lugar desde el que el sujeto pueda soportar ser un cuerpo hablante”. Este objeto, que se instala en el soporte de la letra,

permite “un abordaje no social del lenguaje” (Bassols, 2020). Es desde este puente que se podría coadyuvar al establecimiento de algo que pueda suplir el lazo social, que no existe.

## “Busco un guía que me siga”

Pensar la inclusión escolar de sujetos llamados autistas y el acompañamiento que se les puede ofrecer, hemos visto, implica que se tomen en cuenta una diversidad de nociones. Lacan (1985) afirmaba que los sujetos autistas “no escuchan lo



que ustedes les dicen en tanto se ocupan de ellos". Esta indicación, breve, puede servirnos de brújula. Es decir, no se trata de "ocuparnos" de ellos en el sentido de una normalización, adaptación, cuidados o re-educación, tampoco se trata de estar en una posición pasiva. Se trata de servirnos de aquel puente, que él mismo inventa, y acompañar la construcción de un lugar donde formar un lazo, sutil, sea posible.

Se trata, en ese sentido, de una presencia no intrusiva de nuestra parte, Como Donna Williams (2012) decía: "Busco un guía que me siga" (p. 15). Es, me parece, una apuesta ética: la de elevar el problema del autismo a una condición de sujeto y poner en relieve las soluciones que el sujeto mismo proporciona. Es decir, acompañar sus invenciones, acompañarlo en su recorrido singular. Así se podría favorecer un tipo de enunciación de su parte, que le permita consentir algo del Otro y entonces, en ese lugar, establecer un lazo sutil con los otros.

Para finalizar, seguimos a Carbonell (2018) cuando afirma que "El autismo hace patente de una manera bien clara que el lazo es con un lugar y, en cierto sentido, poco o nada importa quién lo ocupe, sino las condiciones en las que alguien lo hace posible."; Carbonell nos recuerda una frase, también de Donna Williams, cuando escribía: "El autismo me tuvo en su jaula desde que tuve conciencia" (Carbonell, 2018). Para el sujeto autista, el psicoanálisis podría, en algunos casos, abrir la posibilidad de acceder a otro lugar o simplemente, a un lugar.

## Referencias

- BASSOLS, M. (2020). Intervención en la presentación del libro de Patricio Álvarez. Recuperado de <http://miquelbassols.blogspot.com/2020/12/el-autismo-entre-lalengua-y-la-letra.html>
- CARBONELL, N. (2018). El lugar, el lazo y el Otro Avatares de la transferencia en el autismo. Dossier: Lo que no se sabe de la transferencia. N° 32. Barcelona
- CARBONELL, N. (2013). No todo sobre el autismo. Barcelona. Ed. Gredos.
- LACAN, J. (2006). El Seminario, Libro 20. Bs. As. Paidós.





## O ensino remoto na pandemia: limites e possibilidades a partir da escuta de professores

Patrícia da Silva Gomes  
Juliana Tessara Berni  
Márcio Rimet Nobre  
Helena Greco

Este trabalho traz reflexões sobre as primeiras vivências dos professores em 2020, no início da pandemia de Covid-19, apresentando algumas saídas e invenções diante do estabelecimento do ensino remoto na rede privada. Foram realizadas 10 entrevistas semi-estruturadas, com professores do ensino fundamental e médio de disciplinas variadas, respeitando a orientação psicanalítica de que o sujeito constrói um saber, no momento mesmo em que fala, que é marcado pela fantasia e o desejo, bem como pelos elementos que podem compor a transferência. Considera ainda a ideia de que o sujeito do inconsciente é resultante de um laço discursivo especial, reproduzido na relação transferencial e, em cuja estrutura, este saber que não se sabe tem lugar de verdade. Assim, a entrevista foi considerada como uma forma de contato direto com os sujeitos impactados pela pandemia e a mudança na sua prática profissional, buscando também proporcionar um espaço para que os professores pudessem trazer memórias e afetos sobre a experiência e, de alguma forma, poderem elaborar a partir de construções simbólicas provenientes das suas falas.

A entrevista foi baseada nos seguintes temas: incidências da pandemia na vida pessoal e na docência; tipos de suportes ou apoios necessários oferecidos pela instituição escolar; percepções sobre as características do ensino presencial em relação ao ensino remoto e seus possíveis impactos na aprendizagem e impressões dos educadores sobre as interações no ambiente virtual.

A escuta dos profissionais permitiu destacar o apagamento dos limites entre o público e o privado diante da exigência de transparência, o papel do olhar na transmissão do saber, os efeitos da transferência no espaço virtual para essa transmissão e, por último, o despertar da criatividade inventiva por meio da potencialidade do digital.

Em relação aos limites entre o público e o privado foi possível escutar que no ensino remoto, tais limites se tornaram ainda mais borrados, dificultando o estabelecimento de fronteiras entre a prática profissional e a vida pessoal. Se os sujeitos, em função da queda dos referenciais simbólicos da contemporaneidade, já se viam marcados pela complexificação da realidade e pela perda dos filtros de saber, também se encontram na lógica hipermoderna, que traz a fluidez, a



intensificação do consumo e inserção numa espécie de sociedade da transparência (Han, 2017). O isolamento manteve os sujeitos em suas casas, mas ainda sem muros no que diz respeito à sua privacidade: o trabalho abriu o portão da casa, entrou nos cômodos, desfez limites concretos sem ainda haver limites simbólicos entre vida pessoal e trabalho. Dessa forma, os professores tentaram criar algumas estratégias para erigir estes limites.

Quanto ao olhar e seu papel na transmissão, se fez presente a dimensão que vai além daquela que se relaciona à transparência ou à vigilância, podendo estar associada à dimensão do Outro em relação ao desejo e que envolve o reconhecimento. Assim, a transmissão do saber se coloca naquilo que escapa ao campo visual: o objeto olhar. Este envolve a dimensão do gozo, o objeto a e o real. O real, que é algo que não se transmite, está presente na centralidade do desejo de transmitir (Porge, 2019) e é fonte da invenção.

Para discutir a transferência e seus efeitos, consideramos sua não exclusividade ao tratamento analítico, e sim como um fenômeno humano, central no processo de ensino e aprendizagem envolvendo professores e alunos. Neste processo, a transmissão se dá através da experiência, do afeto, ou como Freud apontou, da personalidade, que algo da ordem do enigmático pode fazer com que o aluno se mova em direção ao saber. Anteriormente, a aquisição do saber necessitava de uma dimensão de alteridade, mas em nossos dias é a partir de recursos tecnológicos e no isolamento que ela pode também se dar. Foi possível extrair das entrevistas que o desejo do professor possibilitou estabelecer algo como uma relação de confiança, que pode instaurar uma autoridade autêntica (Lacadée, 2005).

Quanto à dimensão da potência da virtualidade digital, os professores demonstram bem sua extensão. Pode-se observar que, se por um lado o ensino remoto apresentou dificuldades, os recursos tecnológicos trouxeram possibilidades renovadas. Pierre Lévy (1999) compreende o virtual em pelo menos três sentidos: técnico – ligado à informática – filosófico e corrente. Assim, no sentido filosófico, virtual se refere àquilo que existe enquanto potência, mas que pode atualizar-se, não havendo oposição com o real. Além disso, o virtual sempre fez parte do mundo por meio da polissemia das significações, sendo, portanto, inerente à ordem da linguagem. Nesse sentido, ele antecede à tecnologia em sua aceção mais corriqueira. Com a invenção da linguagem, o fluxo temporal passa a ser tomado como um todo que é atualizado pelo presente de forma parcial, fugaz. A imaterialidade da rede virtual estabelece novas formas de relacionamentos. Os professores que escutamos nos apontam que ainda que estejam submetidos a uma nova lógica imposta pelo ensino remoto, compreendem a potência inerente a esse processo e buscam aprender novas maneiras de lidar com o ensino atravessado pela tecnologia.

Nos últimos trinta anos, o processo de digitalização se tornou hegemônico a ponto de incidir no padrão cultural, na subjetividade e no laço social (Lima; Nobre, 2020), entretanto a educação mostrou-se um dos campos mais refratários a tal processo. Trata-se de uma atitude cautelosa em termos de uma assimila-



ção imediata das tecnologias de informação e comunicação, o que nos permite distinguir ao menos duas leituras diferentes. Por um lado, este vagar revelava-se adequado e coerente com a própria função social da educação e do estabelecimento escolar que, sem se render ao regime de urgência, pareciam dispensar todo o tempo necessário para compreender e converter o digital a favor de suas metodologias, tradicionais ou não. Sem dúvida, isso significou deixar de submeter-se às pressas ao aparato da digitalização, o que fez com que a educação representasse um dos últimos pontos de resistência, talvez necessária, diante da grandeza de sua missão. Por outro lado, esta postura também escondia raízes estruturais, estando calcada nas dificuldades técnicas já corriqueiras nesse universo e que certamente teria outras versões relativas ao novo instrumental a ser incorporado.

De toda a forma, a pandemia da Covid-19 tornou instantânea a adoção das ferramentas digitais e o que vinha se precipitando de modo gradual, passou a obedecer outras exigências. Assim, se na rede pública as atividades de ensino se mantiveram em suspenso diante da ameaça à saúde pública, no âmbito da escola privada uma segunda ameaça, a econômica, tornou urgente uma reconfiguração no formato das aulas, buscando evitar os prejuízos iminentes. No impasse que daí emergiu, os professores viram-se acuados entre o entendimento acerca de seu papel na transmissão e o inevitável atravessamento de seu ofício pelas câmeras dos programas de conferências virtuais. Sem tempo para resistir, restou aceitar e inventar, cada qual com os seus recursos, o que fazer a partir da superfície da tela.

Para Lacan (1960/2008), a criação é uma construção em torno de um vazio, núcleo da subjetividade, elemento em redor do qual o sujeito deverá se orientar em referência a seus desejos. A invenção dá um passo suplementar e, a partir de algo que já foi criado, propõe uma nova combinação para os elementos existentes (Miller, 2003). Desta forma, diante dos excessos que caracterizam nosso tempo na forma de imagens, informações e múltiplas demandas, os sujeitos precisam de invenções que possibilitem lidar com o mal-estar proveniente destas novas configurações. Num mundo mediado pela tela e marcado pelo imperativo de transparência, o que se dá é a ilusão de que tudo pode ser visto, sem sombras. Então, é preciso inventar para fazer sombra, dar lugar à opacidade, para que o singular tenha lugar, a partir do vazio. Capturados e imobilizados pela tela bidimensional, os professores estão sem vida, robotizados. Neste contexto, uma questão se faz emergente: como fazer furo na tela, deixar passar algo da dimensão pulsional, do real, dos tropeços e enganos, dos erros de cada um? Algo que escape ao cálculo, ao enquadre da tela e que dê espaço para o jogo do olhar que envolve luz e sombra. Para o professor, transmitir sem contar com os olhares dos alunos - mas, muitas vezes apenas com as telas fixas, sem vídeo -, foi algo como cantar sem ouvir a própria voz. Entretanto, com a transferência estabelecida previamente, lá estavam os alunos, aguardando novos efeitos que garantissem que o Outro, o professor, se fizesse presente, senão com seu corpo, com sua imagem, sua escuta, seu olhar, embora agora sempre perpassados pela tela. Assim, ao menos nos presentes casos, seu lugar simbólico parecia estar preservado. Além disso, no apagamento dos limites entre o público e o privado, o professor



precisou ainda expandir sua capacidade de invenção em diferentes direções. Desse modo, para além de ter que inventar a partir das potencialidades dos dispositivos digitais de modo a garantir o engajamento dos alunos, o professor precisou ainda lançar mão de novos anteparos, necessários à preservação de sua privacidade diante dos múltiplos olhares que agora chegavam a seu espaço de recolhimento e privacidade. É também em termos transferenciais que tais anteparos produzem efeitos, na medida em que permitem manter a dimensão do enigma necessário ao laço e, portanto, ao engajamento dos alunos. Se a pandemia foi um divisor de águas nesse tempo de trabalho ininterrupto para os professores, a monotonia superficial da tela vem exigir um pouco mais de seu desejo para a transmissão do saber.

## Referências bibliográficas

HAN, B.-C. Sociedade da transparência. [Edição Eletrônica] Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

LACADÉE, P. La place d'un psychiatre au sein d'un collège. Entrevista a K. Rouff, 2005. Disponível em: <https://www.lien-social.com/La-place-dun-psychiatre-au-sein-d-un-college>. Acesso em: 05 dez. 2020.

LACAN, J. O seminário, Livro 7: A ética da psicanálise [1959-1960]. Vers. bras. Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LÉVY, P. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, N. L.; NOBRE, M. R. A escuta de adolescentes como dispositivo de resistência à lógica da cultura digital. In: Voltolini, R.; Gurski, R. (org.). Retratos da pesquisa em psicanálise e educação. São Paulo: Contracorrente, 2020. (Col. Educação e Psicanálise)

MILLER, J.-A. A invenção psicótica. Opção Lacaniana online, n. 36, pp. 6-16, maio 2003. Disponível em: [http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/03\\_casas\\_loucos/04-referencias/textos/textos%20psicanalise/invencao](http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/03_casas_loucos/04-referencias/textos/textos%20psicanalise/invencao). Acesso em: 08 ago. 2020.

PORGE, E. Transmitir a clínica psicanalítica: Freud, Lacan, Hoje. Campinas, S.P.: Unicamp, 2009.



# Da pátria à fratria: mal-estar, autoridade e educação

Patrícia Feiten Pinto<sup>1</sup>  
Vânia Lisa Fischer Cossetin<sup>2</sup>

## Introdução

Desde Freud o mal-estar é interpretado como inerente à condição humana e ao próprio processo civilizacional, tendo em vista que cada singularidade precisa renunciar parte de suas pulsões em nome da vida em sociedade. Significa que a dependência do bebê humano é absoluta não apenas porque requer cuidadores prontamente dispostos a prover suas necessidades de sobrevivência, mas porque sua própria constituição subjetiva é dependente da ação de um semelhante já educado que se interponha junto à relação fusional existente entre ele e sua mãe, privando-os mutuamente. Privação, esta, efetuada simbolicamente por um terceiro, justamente aquele a exercer a função paterna (GARCIA-ROZA, 2009).

Este momento fundador da vida psíquica de todo indivíduo humano não poderia ser atravessado sem sofrimento, porque repleto de frustrações. O mal-estar, assim, torna-se incontornável e, pela mesma razão, ligado de forma intrínseca ao problema da educação e da autoridade – lembrando que, nos tempos de Freud, elas antes seriam marcadas pelo excesso do que pela sua fragilização, tal como hoje identificado (VOLTOLINI, 2011, p. 37).

Contemporaneamente, portanto, o mal-estar encontra sua gênese na operação fundante efetuada pela função paterna, mas, em termos educacionais, tem se apresentado também como efeito da insuficiência da atuação adulta e, no pior dos casos, de sua evasão. Um contexto que tem demonstrado a sua dificuldade de lidar justamente com o mal-estar constitutivo, por conta disso, mobilizando-os em favor do pronto atendimento das demandas infantis, inclusive antecipando-se aos seus desejos no anseio de preencher um vazio que, por ser constitutivo, jamais se deixa suprir.

Nesta perspectiva, o objetivo destes escritos é recuperar o debate sobre a função paterna e fraterna na constituição subjetiva, chamando atenção à condição de assujeitamento que todo humano experimenta quando vem ao mundo e é acolhido e introduzido por seus ascendentes na dinâmica educativa, e também às condições necessárias para que ele conquiste o lugar de sujeito que lhe é devido e esperado na trama social.

---

1 Mestra e Doutoranda em Educação nas Ciências- UNIJUÍ. Graduação em Psicologia- URI.

2 Doutora e Mestre em Filosofia pela PUCRS; Graduada em Filosofia e Artes e acadêmica de Psicologia pela Unijuí; Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação nas Ciências da Unijuí.



## Função paterna

Psicanaliticamente, o lugar ocupado pelos já humanizados na acolhida dos recém- chegados, sua introdução no mundo da cultura e o seu enlace com seus ascendentes designa se de função paterna. Sua finalidade primeira é operar como interdito das pulsões via processo de recalçamento, condição para a constituição subjetiva e a vinculação do recém-nascido humano com os semelhantes. Trata-se de um movimento que implica na renúncia do gozo como condição para a instauração dos laços sociais e para a sua participação no pacto civilizatório.

O pressuposto para representar essa função é, segundo Kehl (2008), estar previamente registrado na cultura e operar no mundo a partir da lei, porque “para transmitir a lei, não pode estar referido apenas a si mesmo, solto de uma cadeia significativa que sustente sua função” (p.43). Joël Dor (1991) nos relembra, ainda, que a função determinante do pai como um operador simbólico a-histórico – apesar de inscrito na origem de toda história – não remete a um pai encarnado, mas de natureza mítica, exatamente o que permite a Lacan (1999) falar em metáfora paterna, uma vez que ele opera desde um lugar simbólico como um substituto do significativo do desejo da mãe.

Tais proposições estão balizadas pelas investigações sistematizadas por Freud (1996/1913) em *Totem e tabu* a respeito da Lei da interdição do incesto que seria, por sua vez, fundadora da cultura, por conseguinte, das relações de aliança e fraternidade entre os humanos. Em termos psicanalíticos freudianos, ela encontra-se alicerçada no impedimento incestuoso relativamente à mãe, produzindo efeitos que atravessam a história edípica de cada pequeno sujeito humano e cuja resolução corresponderia à inserção destes sujeitos no mundo da cultura.

Não se pode esperar absolutidade desta função, já que é sobre singularidades e subjetividades em constituição que ela opera, logo sob um terreno instável e imprevisível. Nesse sentido, Voltolini (2011) aponta a educação como uma prática decisória que implica o confronto com a decepção. Isso porque ela conduz educadores e pais a enfrentarem o dilema de terem que decidir num contexto de insegurança, posto que os caminhos não estão prontos, nem levam ao mesmo destino. Os adultos/educadores, portanto, se deparam com a tarefa do impossível, justamente porque a relação entre a ação educativa que empreendem e a resposta dada a ela pelo sujeito em formação não é linear.

Lajonquière (1999) adverte, todavia, que a impossibilidade acima mencionada não deve levar à renúncia do educar, mas simplesmente à admissão de que há um imponderável, um desajuste, em toda relação educativa intergeracional. Em que pese esta dificuldade, a participação adulta continua indispensável. Por terem chegado antes, acompanhando Arendt (2014), os adultos respondem de um lugar de autoridade pela acolhida dos novos e por reservar-lhes um lugar no mundo, segundo Lajonquière (1999), “[...] um lugar numa história para um sujeito, em virtude da transmissão de marcas simbólicas advindas do passado” (p. 49).

Assim, como ainda são incapazes de sozinhos trilharem os seus destinos, os recém- chegados carecem de que os adultos providenciem não apenas as



condições para a sua constituição subjetiva e os recursos necessários para a sua sobrevivência, mas que digam também o que se espera deles a fim de que possam, a partir da pátria e no conjunto da frátria, encontrar as condições para a construção de seus próprios percursos.

## Função fraterna

Desde a perspectiva acima aludida, a função fraterna exprimiria justamente o movimento subsequente da fundação e estruturação subjetiva inconsciente decorrentes do interdito paterno. Significa que a relação assimétrica própria à função paterna vai se desdobrar numa relação simétrica subsequente, porque estabelecida entre os semelhantes. Para Kehl (2002), não se trata, porém, de substituição de uma função por outra, uma vez que os sujeitos pertencentes à fratria continuam renunciando às satisfações impostas pelos representantes da função paterna. Também não se trata de instâncias incomunicáveis e estanques entre si. O importante a levar em conta encontra-se no fato de Freud (1913/1996) ter indicado que o pacto que institui o tabu do incesto para todas as comunidades humanas fora acordado entre os irmãos e não imposto externamente pelo pai. Assim, é a fratria que faz valer a função paterna e a Lei que esta função simbolicamente representa.

Disso não podemos inferir que uma função substitui a outra, nem “confundir a função do semelhante, na constituição do eu, com a participação da fratria na constituição da função paterna” (KEHL, 2000, p. 38). Segundo Kehl (2000), as relações fraternas têm a capacidade de reafirmar ou dissolver os pactos, pois é num campo de relações horizontais de identificações entre pares que os destinos pulsionais vão se dar tendo o ideal representado pela figura paterna como o seu vetor (KEHL, 2000). Neste contexto, a fratria corresponderia aos vínculos que os sujeitos vão paulatinamente estabelecendo ao longo de suas vidas e os modos de sua renovação, constituídos com base no vínculo vertical fundador da identificação com a autoridade paterna e nos vínculos horizontais de identificação com os semelhantes, em meio aos quais cada um pode advir como um sujeito singular relativamente à herança do sobrenome paterno.

## Considerações finais

O mundo civilizado da cultura cobra o seu preço em renúncias dos recém-chegados a fim de que possam dele participar. É a isso que podemos denominar de função paterna. Ao efetuar o corte simbólico como representante da lei e da cultura, assujeitando o pequeno indivíduo humano, tal função permite a instauração de vínculos fraternos entre os semelhantes. Por isso mal-estar, autoridade e educação encontram-se em estreita relação, designando “[...] processos pelos quais se pretende que o sujeito encontre um lugar possível na sociedade dos adultos” (CALLIGARIS, 1994, P. 25). Coisa que não se faz sem contrariar as tendências pulsionais do pequeno indivíduo humano, logo, sem produzir mal-estar.

Em vista disso, quando falamos em função paterna, consideramos que ela é sustentada não pela figura de um pai exclusivamente, mas pelo conjunto dos



adultos, ou seja, daqueles que chegaram antes no mundo e que, enquanto tais, respondem pela sua conservação e apresentação aos novos – pelo menos até que estes mesmo possam fazê-lo por conta própria junto à fratria. Sendo assim, a função paterna operaria tanto em favor do assujeitamento dos novos ao mundo cultura, enlaçando-os simbolicamente às tradições que lhes antecederam e que lhes projetam um lugar no mundo, quanto em favor de sua paulatina relativização, permitindo a cada um assumir o lugar de sujeito que lhe é devido e possível no conjunto fraterno, respondendo, em termos lacanianos, em seu próprio nome. Esta condição da fratria, faz dela suplente da função paterna e horizonte possível de participação co-criativa dos novos junto aos velhos, num mundo já sempre operante.

A educação, nesta perspectiva, se apresenta justamente como a articuladora entre a experiência individual e a coletiva, entre o sujeito e o legado civilizatório, visando a produção de sentidos para a acolhida e permanência dos recém-chegados, oferecendo-lhes as condições para que se façam sujeitos de uma história singular, mas ao mesmo tempo enlaçada na história compartilhada de um mundo herdado.

## Referências Bibliográficas

- ARENDDT, Hannah. Entre o Passado e o Futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7 ed. São Paulo: Perspectiva. 2014.
- FREUD, Sigmund (1913). Totem e tabu. In: Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GARCIA-ROSA, Luiz Alfredo. Freud e o Inconsciente. 24 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- KEHL, Maria Rita. Existe a função fraterna? In: KEHL, Maria Rita (Org.). Função fraterna. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- KEHL, Maria Rita. A fratria órfã: conversas sobre a juventude. São Paulo: Olho d'Água, 2008.
- LACAN, Jacques. A Lógica da Castração. In: LACAN, Jacques. O Seminário livro 5: As Formações do Inconsciente 1957-1958. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1999.
- DOR, Joël. O pai e sua função em psicanálise. Tradução Dulce Duque estrada, Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- VOLTOLINI, Rinaldo. Educação e psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.





## Considerações psicanalíticas acerca de função do semelhante e o laço entre as crianças na escola

Paula Fontana Fonseca  
Cristine Lacet  
Josca Ailine Baroukh

O presente trabalho apresenta uma discussão acerca da função do semelhante, que se refere a um parâmetro horizontal na produção do laço social, necessário ao processo de constituição subjetiva. É da tensão entre a diferença e a semelhança que serão instaurados os processos identificatórios. Nosso propósito reside em pensar a entrada do sujeito no laço social tendo em vista um de seus efeitos: o reconhecimento da diferença, da alteridade. Abordamos especificamente o encontro do sujeito com o outro semelhante em sua pequena diferença – naquilo que é estranho familiar. Esse encontro possibilita que o pequeno sujeito se coloque como um em relação aos outros e lhe proporciona a construção de um saber sobre si, assim como a possibilidade de localizar-se no laço social.

Para tanto, nos valem das discussões ocorridas no âmbito da pesquisa “Dispositivos de intervenção na escolarização de crianças com entraves na estruturação psíquica” que buscou fundamentar e validar o instrumento Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em Escolas, Grupos e Instituições (APEGI). O APEGI visa situar o movimento da constituição do sujeito na criança a partir de 3 anos e tem como eixos teóricos: o brincar e a fantasia; o corpo e sua imagem; manifestação diante das normas e posição frente à lei, presença/reconhecimento de sujeito e função do semelhante (KUPFER, BERNARDINO e SILVA, 2020).

Esse eixo ganhou notoriedade nos trabalhos clínicos em grupo com crianças. O atendimento às crianças com patologias que fragilizam o laço social encontrou no dispositivo grupal um importante espaço de vivência e expressão desses entraves. É no laço com o outro, com suas vicissitudes, que o processo de inserção na cultura ganha valor de nomeação e acolhimento da diferença. Estar em grupo possibilita à criança viver a diferença na relação com seu semelhante, o que pode dar sustentação para a construção de formas de lidar com angústias e impasses subjetivos.

Um exemplo, recolhido em um Centro de Atenção Psicossocial do município de São Paulo, foi vivido por duas crianças que usavam um escorregador na área externa da instituição - uma delas autista e paciente da instituição, acompanhada de uma priminha. O adulto que presenciava a cena, ao ver as crianças escorregando mecanicamente, perguntou-lhes o que faziam ali e recebeu a rápida resposta da priminha: brincamos de pega-pega no escorregador. Aos olhos do adulto, havia a repetição de um movimento, mas a criança pôde situar o evento em uma vivência própria ao infantil, na esfera do brincar. A relação entre as crianças



também tem efeito no adulto, ao lembrar-lhe que ali há uma criança para além de um diagnóstico (FONSECA, 2017).

O trabalho clínico em grupos foi responsável por sustentar o potencial terapêutico da diferença entre os pares e por extrair as consequências disso, tanto nas instituições de tratamento como nas educativas. Todo o debate acerca da educação inclusiva e da importância da não segregação da diferença como aporte enriquecedor na experiência escolar encontra nos trabalhos em grupo uma das condições para sua afirmação como política pública na contemporaneidade. Isso nos leva a desdobrar a discussão acerca da função do semelhante nesse território próprio à infância: a escola.

Na escola, são muitas as situações que colocam em jogo a função do semelhante. Adultos e crianças, alunos e professores, são maneiras diferentes de nomear e estabelecer lugares a partir dos quais as relações serão vividas. Com os pequenos, na época do desfralde, é bastante comum aproveitar a ida ao banheiro de um colega para estimular toda a turma a fazer como ele. Outro episódio habitual é lembrarmos que a criança não é mais bebezinho, dizendo frases como "você já está no grupo 3 e isso é coisa de grupo 1". São cenas corriqueiras que tomam esse operador ora em sua potência de produzir identificação, ora em sua potência da diferenciação que nos faz singulares.

Uma ideia central para esse debate é a proposição "o que uma criança pode fazer pela outra?", discutida no artigo homônimo de Kupfer, Voltolini e Pinto (2010), que se debruça sobre a importância do dispositivo grupal como disparador de efeitos nas relações entre as crianças e para as crianças. A intervenção de outra criança opera efeitos que a fala de um adulto é incapaz de produzir. Para a criança, o adulto ocupa o lugar de Outro, enquanto outra criança, no registro do semelhante, ocupa o lugar de outro, permitindo uma identificação que favoreça uma mudança de posição, para além de seus efeitos imaginários – o que significa dizer que estão em jogo a alteridade e a possibilidade de separação.

A escola desponta nesse cenário como lócus privilegiado para o encontro entre as crianças. Um encontro cuidado e balizado pelos educadores imbuídos da prerrogativa de apresentá-las ao mundo humanizado, de introduzi-las em uma tradição cultural e compartilhar com elas o conhecimento acumulado pelas gerações precedentes. A diversidade decorrente da heterogeneidade na sala de aula é princípio ético de uma escola pensada como espaço para todos.

Assim, conforme apontamos, o debate em torno da função do semelhante ganha destaque no contexto clínico e tem consequências na discussão sobre a escolarização, sobretudo em nossos tempos, quando a noção de inclusão se tornou um fundamento da educação. Isso provocou vários pesquisadores a se debruçarem sobre o tema, como é o caso de Kupfer, Bernardino e Silva (2020), Baroukh (2020) e Bernardino (2020).

Um breve resgate histórico nos ajuda a traçar o caminho que fez com que a função do semelhante fosse integrada como um dos eixos a ser acompanhado quando abordamos a constituição subjetiva. No contexto da pesquisa que



tratou da “Metodologia IRDI nas creches” (KUPFER, BERNARDINO E MARIOTTO, 2014), a Avaliação Psicanalítica aos 3 anos (AP3) passou por uma adaptação para ser utilizada na Educação Infantil. Nessa ocasião, a AP3 incluiu observações das crianças em grupo, das quais decorreram achados de pesquisa e dados clínicos inéditos, que colocaram em destaque o laço entre os semelhantes e seus efeitos subjetivos. Assim, novas questões surgiram com o intuito de abordar “como uma criança reage nas situações em que está com seus pares: integra-se, isola-se, é dependente de algum colega, desorganiza-se?” (BERNARDINO, 2016, p. 4). A inclusão do eixo função do semelhante no instrumento APEGI é disso tributário.

Bernardino (2020) se debruça sobre o tema, quando relata que na situação da pesquisa “Metodologia IRDI nas creches”, empreendida entre 2012 e 2015, em alguns casos, nos quais crianças que anteriormente apresentavam alguns sintomas clínicos no momento de avaliação individual, deixavam de apresentá-los quando na companhia de determinados colegas. Bernardino (2020) sublinha o fato dessas crianças precisarem, para seus atos e sua enunciação, do apoio de um outro semelhante.

Há pelo menos duas situações nas quais o eixo da função do semelhante do APEGI lança luz sobre possíveis entraves estruturais que sinalizam impasses na constituição subjetiva: (1) a criança não inclui o outro na brincadeira, ou seja, há recusa do outro; (2) a criança toma um colega como duplo: toma de empréstimo do primeiro sua relação com o Outro, para circular no mundo simbólico, colando-se ao colega. Em ambos os casos, estabelece-se uma relação peculiar com o Outro, seja no caso da psicose, seja no caso do autismo, conforme explicita Bernardino (2020).

No caso dos entraves na função paterna, o Outro aparece em sua face invasiva, onipotente, onipresente e não regulada por limites, o que produz efeitos na relação que se produzirá com o semelhante, já que, como apontamos, é a função simbólica que regula a relação com a função materna e com a função do semelhante. Em entraves de tipo autístico, por sua vez, o Outro não existe, não há elemento intermediário entre o funcionamento do mundo e o sujeito, o que torna difícil o reconhecimento do semelhante. Bernardino destaca que, advertido da existência da função do semelhante, o adulto, enquanto alteridade, pode se posicionar junto às crianças, sustentando os laços entre semelhantes.

Vale destacar que o eixo da função do semelhante se articula aos outros eixos do APEGI, uma vez que todos eles estão entrelaçados na experiência subjetiva. A identificação da operatividade da função do semelhante subsidia o adulto em seu manejo com a criança, seja na clínica, seja em outras instituições. O adulto, em sua função de alteridade, possibilita que entre em jogo aquilo que só uma criança pode fazer pela outra.

Pensar a função do semelhante como participante da constituição subjetiva lança luz sobre o laço social e a marca da alteridade como fundantes do sujeito psíquico. Isso tem consequências nos trabalhos realizados por instituições e equipes que se ocupam da infância - como é o caso das escolas e CAPS, entre



outros - uma vez que elas passam a estar atentas à leitura das interações entre as crianças e a considerá-las em suas intervenções.

## Referências bibliográficas

BAROUHK, J. A. A posição do professor frente ao aluno e seus pares na educação infantil: uma leitura psicanalítica acerca do olhar do professor para a função do semelhante na escola. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

BERNARDINO, L. M. F. Avaliação Psicanalítica aos 3 Anos (AP3): uma revisão crítica. Mesa redonda no VII Congresso Internacional de Psicopatologia Fundamental e XIII Congresso Brasileiro de Psicopatologia Fundamental, 2016. Disponível em: <[http://www.psicopatologiafundamental.org.br/uploads/files/VII%20CONGRESSO/ANAIS\\_Mesas%20redondas/1.3.pdf](http://www.psicopatologiafundamental.org.br/uploads/files/VII%20CONGRESSO/ANAIS_Mesas%20redondas/1.3.pdf)>. Acesso em 20.12.2021.

BERNARDINO, L. M. F. A função do semelhante na escola inclusiva. In: Pesaro, M. E. Kupfer, M. C. M. Davini, J. (orgs). Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e aprendizagem do aluno-sujeito. São Paulo: Escuta, 2020.

FONSECA, P. F. Para além do diagnóstico. In: Kupfer, M. C. M. Patto, M. H. S. Voltolini, R. Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno sujeito. São Paulo: Escuta, 2017.

KUPFER, M. C.; BERNARDINO, L. M.; SILVA, D. Resultados finais da pesquisa apegui : (acompanhamento psicanalítico de crianças em escolas, grupos e Instituições). Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 29, n. 60, p. 176-190, 31 dez. 2020.

KUPFER, M. C.; BERNARDINO, L.M.F.; MARIOTTO, R. De bebê a sujeito: a metodologia IRDI nas creches. São Paulo, Escuta/Fapesp, 2014.

KUPFER, M. C. M.; VOLTOLINI, R.; PINTO, F. S. C. N. O que uma criança pode fazer por outra? In: KUPFER, M. C. M.; PINTO, F. S. C. N. (org). Lugar de Vida, vinte anos depois: exercícios de Educação Terapêutica. São Paulo: Escuta, 2010.



# O Livro É a Voz de Alguém: Uma Experiência de Oficinas de Contos Para Crianças em Situação de Vulnerabilidade

Paula Gus Gomes  
Camila Terra Da Rosa  
Rafaela Pereira Cohen  
Leandro Peratz Gomes

Esse trabalho parte da experiência de construção coletiva de um livro de histórias. Este livro foi construído na oficina de contos da ONG Coletivo Autônomo Morro da Cruz (localizada na periferia de Porto Alegre). O local oferta diversos projetos, dentre esses o Projeto Integração Social - trata-se de um espaço oferecido para crianças e adolescentes no turno inverso da escola. O público atendido se trata de jovens, entre 6 e 15 anos, em situação de vulnerabilidade social. Durante o turno que frequentam o espaço, participam de diversas oficinas.

Esse artigo foi baseado em uma atividade desenvolvida na oficina de contos. A proposta é aproximar as crianças das histórias - sejam elas ficcionais, do território ou até pessoais; neste processo, as crianças são convidadas a participar escutando e também contando as suas narrativas. A oficina de contos passou a existir no coletivo logo antes do início da pandemia. Assim, após poucas semanas de atividades presenciais, nos vimos diante do imperativo de suspendermos os encontros. Assim, as atividades ofertadas pelo Coletivo, passaram ao formato online por meio de um grupo de WhatsApp, através do qual os educandos recebiam vídeos de atividades que correspondiam ao dia da semana e respondiam com as suas produções - dessa forma, abria-se um pequeno espaço de troca, para educadores, educandos e suas famílias.

Por meio do grupo, as crianças conheceram diversos livros e contos da literatura infantil e foram convidadas a utilizar o grupo para contar histórias - desde situações que viveram durante a pandemia, até lembranças da época do presencial ou até causos familiares. Intencionava-se que a oficina, para além de um espaço educativo, pudesse também acolher a fala das crianças e os diversos processos aos quais elas se viram diante ao longo da pandemia.

No início deste ano, percebemos que os educandos estavam cansados dos encontros online - propusemos, então, que pudessem falar daquilo que lhes interessaria fazer na oficina de contos - e foi neste cenário que uma das adolescentes propôs a produção de um livro coletivo. Para a construção do livro, os educandos foram divididos em quatro grupos usando como critério as afinidades de cada educando, bem como a faixa etária. Dentro de cada grupo, os educandos puderam optar por se responsabilizar por uma das três seguintes atividades: escrita, ilustração ou capa. Ainda assim, a proposta foi de que as histórias fossem elaboradas por todos os participantes de cada grupo - o que foi feito por meio



de vídeo chamadas com a mediação da educadora e dos estagiários de psicologia. Desta forma, pretendemos salvaguardar aquilo que interessa a cada um, ao mesmo tempo que apontando para uma construção coletiva.

Desde o início, as narrativas criadas pelos grupos traziam diversos dos impasses que muitos deles viviam (seja em termos de fantasia ou realidade psíquicas) - familiares violentos, pais interesseiros, mães malvadas. Na construção dessas histórias, os educandos se viam convocados a encontrar "finais" possíveis para esses conflitos - o que foi muito potente em termos de elaboração/criação de respostas a estes embates. Ao tocarem em assuntos tão delicados, as crianças, por meio das histórias, discutiam, se opunham, concordavam, mudavam de opinião, se angustiavam se vendo "sem saída" - enfim, criavam possibilidades coletivamente e **brincavam** com a narrativa.

As crianças se viam, assim, não só diante de narrativas que lhes tocaram de alguma forma, mas também diante das propostas dos colegas para lidar com os diferentes conflitos - o que muitas vezes exigia um reposicionamento ou, no mínimo, uma dúvida sobre determinado ponto. Como exemplo, temos uma das histórias, criada por um grupo de meninas que tinham entre 10 e 13 anos. A narrativa trata de uma menina que tem um grande segredo: ela é uma bruxa! Nem o seu amigo mais próximo sabe disso, apesar de estarem sempre juntos. Até que há um problema na cidade: as crianças começam a ser sequestradas... A menina e seu amigo também são alvos do sequestro, mas conseguem escapar - às custas da revelação de seu segredo. A narrativa parecia se encerrar por aí, até que uma das integrantes do grupo questiona: "e não vamos descobrir o culpado?". Outra menina sugere que seja a mãe e já traz uma justificativa: a mãe também é bruxa e sequestrou as crianças para se vingar dos maus tratos que sofreu na cidade. Esta proposta provocou reações diversas - desde empolgação até indignação. Depois de algumas discussões, a proposta da mãe como culpada foi aceita. Mas, na sequência, outro conflito: como finalizar essa narrativa? Cada criança responde, invariavelmente, desde sua posição, mas é no encontro com as narrativas ofertadas pelas colegas que soluções inusitadas podem surgir.

Deste resumo da história, poderíamos propor diversas interpretações, mas hoje gostaríamos de apontar para dois elementos: o brincar e a função do semelhante. Para as crianças, o brincar é algo muito sério e demanda grande investimento em termos de montantes de afeto. O brincar abre portas para a construção de lugares, histórias e personagens e para criar hipóteses sobre o mundo.

O exemplo clássico da importância do brincar é o célebre *Fort/Da* descrito por Freud no texto *Além do Princípio do Prazer*, de 1920, a partir da observação de seu neto Ernest, de 18 meses, que realizava uma brincadeira com seu carretel quando a mãe se ausentava. O menino jogava o carretel para fora de seu berço, de forma que ele não fosse mais visível e depois o puxava de volta; esse movimento era acompanhado pelas interjeições "ooo" e "aaa", respectivamente, que são lidos por Freud, a partir da fala de mãe de Ernest, como as palavras *Fort* (vai embora) e *Da* (aqui está). O psicanalista propõe que seu neto, por meio da brincadeira, ao encenar o desaparecimento de sua mãe, sai da posição passiva para



assumir um papel ativo diante dessa situação de desprazer. O brincar surge como uma forma de elaboração do vivido.

Anterior a este texto, em 1908, Freud pronuncia uma conferência intitulada *Escritores criativos e devaneios*, onde aproxima o brincar da criança da produção literária. Freud propõe que tanto a criança quanto o escritor ajustam o mundo de uma forma que lhe agrade, criando um mundo de fantasias com uma grande quantidade de emoções investidas. Podemos perceber, então, que desde o início da teorização de Freud, o brincar e a produção literária se aproximam pelo fantasiar. Na sequência do texto, Freud nos apresenta algumas relações, na língua alemã, entre o brincar infantil e a literatura poética. Fala em *Lustspiel* que significa, ao mesmo tempo, o gênero literário de comédia e brincadeira prazerosa; bem como *Trauerspiel*, que significa tragédia e brincadeira lutuosa; ainda, *Schauspieler*, palavra usada para designar atores pode ser traduzido, literalmente, por **jogadores** de espetáculo. Isto posto, poderíamos nos perguntar, a partir de Freud: será que não há algo de literário já no próprio ato de brincar? Brincar é, de certa forma, criar uma ficção, operar sobre uma narrativa, aparecer como sujeito diante de um mínimo enquadre.

Parece-nos que a construção da narrativa se aproxima muito da brincadeira. Isso porque entendemos, como Rodolfo, o brincar como uma forma de intervir sobre uma superfície, sobre um texto - assim, elaboramos situações vividas, mas também produzimos marcas que agem sobre o próprio sujeito. Isso se intensifica na brincadeira com o semelhante que, em sua estranheza/extimidade, interroga o sujeito e o faz experimentar outras posições, refletir sobre outras formações discursivas e, quem sabe, dissolver certas cristalizações - como propõe Kupfer, Pinto e Voltolini (2010).

Entendemos que disponibilizar um livro escrito e ilustrado por crianças e adolescentes da periferia de Porto Alegre é fazer suas vozes circularem por lugares onde não costumam estar. A oportunidade de escrever um livro coletivamente carrega também a aprendizagem de estar em coletivo. Ademais, entendemos que, ao brincar, as crianças podem elaborar situações, expressar sentimentos e falar de si; em meio a um contexto de pandemia a necessidade de que as crianças tenham um espaço para isso é ainda maior - e confiamos que construir e narrar histórias é uma das formas de brincar.

Em um contexto rico de afeto, de trocas e criações que articulam as experiências e realidades das crianças com seu potencial criativo e fantasias, as possibilidades que se criam no território transpassam e rompem diversas barreiras e limites. Limites e barreiras que, historicamente, determinaram as formas e projetos de vida distintos no laço social, porém que, a partir de uma perspectiva de clínica ampliada, e uma escuta territorial ampliou-se e se possibilitou que o projeto conquistasse seu espaço e fosse apropriado pelas crianças e adolescentes do morro.

Mais do que uma atividade educativa, a criação e desenvolvimento do livro simboliza o protagonismo e o pertencimento das crianças e jovens do morro, de



maneira que colocar o próprio corpo, como escrito por Broide (sem data) cria e entrelaça novos laços e amarrações. Das descobertas subjetivas e singulares, as mudanças coletivas que se implicaram nesse processo, é possível dizer que, aqueles e aquelas tocados ou envolvidos de alguma forma pelo projeto afetaram e foram afetados também.

Por último, o livro possibilitou materializar as diversas produções e aprendizagens que foram construídas ao longo do período de isolamento social. A disponibilização do livro para as crianças/famílias vinculadas ao Coletivo, é uma tentativa de fazer as vozes destas crianças e adolescentes da periferia de Porto Alegre circularem, em outros espaços, reverberando suas potentes narrativas.

## Referências Bibliográficas

BROIDE, J. A clínica psicanalítica na cidade. Publicado em: [http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/arquivos\\_comunicacao/A%20clinic a%20psicana litica%20na%20cidade.pdf](http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/arquivos_comunicacao/A%20clinic%20psicanalitica%20na%20cidade.pdf)

FREUD, S. Escritores Criativos e Devaneios. In: FREUD, S. Edições Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Tradução: J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1908/1996. (pp. 147 - 158)

FREUD, S. Além do Princípio do Prazer. In: Edições Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Tradução: J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1920/1996. (pp. 13 - 77).

KUPFER, M. C., PINTO, F. S. C. N., & VOLTOLINI, R. O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças. In: M. C. Kupfer & F. S. C. N. Pinto (Orgs.), Lugar de Vida, vinte anos depois. São Paulo: Escuta, 2010 (pp. 97-101).

RODULFO, R. O brincar e o significante - um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Tradução: F. Settinerf. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.





## Fiando a palavra: *Com Fio no Conto*

Paula Gus Gomes  
Sofia Tessler de Sousa  
Lívia Dávalos  
Eduarda Xavier

O presente trabalho parte da experiência do coletivo de contação de histórias *Com Fio no Conto*. O coletivo atua na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, e se insere no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos/Espaço Educativo da Fundação de Atendimento à Deficiência Múltipla (Fadem), através da realização de oficinas de contação de histórias para grupos de crianças. Vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como um projeto de extensão, o *Com fio no conto* é integrante do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise Educação e Cultura (NUPPEC), o que possibilita uma maior circulação por instituições voltadas à educação e à saúde mental.

Trabalhamos em conjunto há aproximadamente cinco anos, apostando constantemente no desejo de (re)contar-ouvir histórias. Na presença delas, instaura-se um espaço de invenção de si, no encontro com o outro. Entendemos que o sujeito faz-se de histórias - a começar pelas narrativas que lhe antecedem e que o situam em certas significações. Cada sujeito, em seu tempo e lugar, de uma forma singular, pode apropriar-se destas histórias, dando-lhe novos contornos e imprimindo sua marca de autoria.

Aqui interessa referir-mo-nos brevemente à noção de constituição psíquica. Lacan (1957/1995) e Freud (1914/1990) apontam para o nascimento do bebê humano como um tempo em que o "eu" não está constituído - sua formação se dá na relação com os outros. Para que o sujeito se constitua, é necessária a presença de alguém que preceda o bebê, que o deseje e que espere algo dele. Em outras palavras, para que o *infans* se inscreva no laço social e se constitua como desejante, alguém, desde fora, precisa dizer "este és tu", antes do sujeito poder sustentar essa posição. Assim, cria-se as condições para que, mais adiante, ele possa se posicionar frente ao lugar que lhe foi designado. O bebê, ao ser enlaçado no desejo do Outro, está imerso na linguagem e se prende ao significante, o que, de acordo com Rodolfo (1990), é a única forma do sujeito viver. Dessa forma, ao ser inserido no mundo, para nascer enquanto sujeito, o bebê precisa ser inscrito em uma narrativa.

É amparado nessa concepção que o coletivo de contação de histórias *Com Fio no Conto* constrói seu trabalho, justamente porque as narrativas são condição de possibilidade para a nossa existência enquanto sujeitos, no movimento de sermos contados e nos contarmos. Buscamos, assim, criar condições para



compartilhar e fiar histórias em conjunto - apostando na potência das marcas que cada criança pode fazer na outra, amparadas no universo das histórias.

Como forma de nos prepararmos para a oficina, pesquisamos histórias da literatura que se aproximem dos interesses das crianças, elaboramos roteiros para cada história e criamos personagens e cenários que possam ajudar a criança a adentrar no mundo ficcional que oferecemos. Buscamos, assim, explorar formas variadas de contar histórias, aventurando-nos por linguagens cênicas diversas. Junto a isso, contamos com um elemento fixo nas oficinas: um grande livro com páginas de feltro, no qual torna-se possível construir, em parceria com as crianças, o cenário de cada história. Tal livro nos auxilia na marcação das bordas da ficcionalidade, acompanhado de nossa música-tema, o que permite inscrever temporalmente, junto das páginas que se abrem e se fecham, os começos e os finais das oficinas de contação.

Durante a oficina, convidamos as crianças a participarem ativamente da narrativa contada: interferindo, criando, alterando, escapando, retornando, subvertendo ou transgredindo os enredos; ou seja, ainda que o coletivo se proponha a contar histórias que já existiam anteriormente à oficina, o ato de contar é sempre atravessado pelas manifestações da criança. Apostamos que o convite à ficcionalidade, no espaço da oficina, contribui para que as crianças possam exercer a posição de sujeitos desejantes, em que, a partir de uma história compartilhada, possam, desde sua condição de autoria, subvertê-la e recolher elementos para alargar suas possibilidades de ser e estar no mundo.

Enquanto metodologia de trabalho, pensamos a oficina de contação de histórias, inspiradas no teatro, a partir dos jogos de posições palco-plateia. Assim, no início de todo o encontro com as crianças, propomos uma forma específica de organização do espaço e, com isso, pretendemos bordejar o campo ficcional da história. Consideramos, em um primeiro momento, a posição de palco ocupada pelas contadoras escolhidas para compartilhar uma narrativa de literatura; e a posição de plateia ocupada pelas crianças junto das demais contadoras. Além disso, quando se faz necessário, as contadoras deslocam-se entre esses espaços e ajudam na organização corporal bem como no alargamento da produção desejante das crianças. Ainda que, para fins de escrita, façamos tal separação, apostamos em uma certa indiscernibilidade entre essas posições.

Dessa forma, temos em vista a criação de um espaço de encontro, a invenção de um texto comum e a instauração de uma superfície; propomos um brincar - e com isso, abrimos espaço para a elaboração e também para construção de si. Cabe situar que o brincar é um tema caro à psicanálise. Ele é um dos pilares da clínica psicanalítica com as infâncias, entendido como movimento que possibilita que a criança enderece suas questões, expresse suas conflituas e encontre meios para a elaboração simbólica. Um dos psicanalistas que nos ampara na proposição do brincar da oficina é Ricardo Rodolfo. Para ele, o brincar é uma prática significativa e inclui diversas funções, a começar pelo movimento ativo de fabricação de si, de reconhecimento de um corpo - assim, aposta em um processo de subjetivação do sujeito que acontece no encontro com o outro (RODULFO, 1990). Dessa



forma, Rodolfo aponta o brincar na infância como algo que opera, além da elaboração simbólica, como movimento de inscrição subjetiva.

Nessa perspectiva, propomos com o dispositivo da oficina a criação de um meio para que o brincar possa ter lugar, entendendo-o não como natural, mas como um trabalho psíquico, visto que depende de condições importantes para sua emergência. Assim, incentivamos o exercício de alternância presença-ausência, a brincadeira de nomeação das bordas corporais e o trânsito entre posições contadoras-plateia; para tanto, nos amparamos nas histórias da literatura, assim como o encontro entre as crianças.

Um operador conceitual que tem nos ajudado a pensar nessa movimentação em oficina é o de fenômenos transicionais de Winnicott (1975). Para o psicanalista, os fenômenos transicionais constituem uma zona intermediária da experiência presente no desenvolvimento emocional do bebê, em que as posições dicotômicas eu-outro cedem para trazer em cena, justamente, o jogo entre posições. Esses fenômenos têm lugar, desde as primeiras explorações do bebê com seu corpo, chegando até a ligação com um brinquedo, tendo a satisfação autoerótica como uma de suas bases. Os fenômenos transicionais desdobram-se entre o subjetivo e o objetivo, entre realidade interna e externa, entre eu e outro e possibilitam a criação do senso de unidade do sujeito. Para além da presença na vida do bebê, eles são conservados na “experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador” (WINNICOTT, 1975, p. 30). Assim podemos entender os fenômenos transicionais como associados, de uma forma mais ampla, ao viver criativo.

Nossa intencionalidade em oficina, nesse sentido, reside em construir um espaço transicional (WINNICOTT, 1975), onde, no decorrer da contação, as posições de contador-plateia possam se misturar e se confundir. Propomos a criação de um espaço transitivo onde a criança é convocada, desde sua singularidade, a tecer uma posição e costurar diferentes lugares na cena - tendo como ponto de partida o oferecimento de uma história da literatura que é narrada pelas contadoras. Assim, a contação de histórias, tem como objetivo produzir um encontro entre aquele que conta e aquele que escuta, entendendo que o propósito do trabalho se dá justamente no trânsito entre contador ouvinte e no brincar em oficina. Com referência aos fenômenos transicionais, criamos um espaço que, desde sua indecibilidade de posições, instauram um brincar.

Michèle Petit, antropóloga francesa com um vasto estudo em torno das práticas de leitura, sobretudo na América Latina, ao abordar os fenômenos transicionais de Winnicott, propõe que

“(...) o que a biblioteca e a leitura oferecem é precisamente isto: um espaço real e metafórico onde a pessoa se sente suficientemente protegida para poder ir e vir livremente, sem perigo, para se abandonar à fantasia e ter a mente em outro lugar. A biblioteca oferece um espaço e propõe objetos, objetos culturais, de que podemos nos apropriar, que podemos provar.” (PETIT, 2013, p. 69)



Essa liberdade e oferecimento que o encontro com a literatura convoca é ponto importante no nosso trabalho. Reconhecemos a potência de tomarmos as narrativas como histórias abertas, como superfícies porosas (RODULFO, 1990) e disponíveis às intervenções das crianças. Em outras palavras, podemos dizer que, assim como as crianças se ancoram na narrativa familiar, sendo subjetivadas pelo que recolhem da fantasmática parental e familiar, elas podem encontrar, nas histórias, elementos para se subjetivarem, subverterem significações e comporem seu processo constitutivo. Assim, a partir da proposição em oficina de um brincar com as histórias, desde o laço entre crianças junto das contadoras, a literatura pode operar como uma superfície, como um texto, onde é possível recolher dela elementos subjetivantes, já que ela situa possibilidades de ser e estar no mundo. Nessa via para além do que a história traz, quando acolhemos a intervenção de uma criança, reconhecemos seu gesto de autoria em direção à narrativa. Dessa forma, podemos entender que as narrativas podem ser habitadas pela criança, possibilitando que ela se reconheça e altere a trama ficcional, exercitando seu movimento ativo de sujeito desejante através das infinitas possibilidades do brincar - com as histórias, com as contadoras e com as demais crianças do grupo.

## Referências bibliográficas

- FREUD, S. [1914]. Sobre o narcisismo, uma introdução. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1974, v. XIV, p. 83 - 119.
- LACAN, J. [1956 - 1957]. O Seminário, livro 04, A relação de objeto. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- PETIT, M. Leituras: do espaço íntimo ao espaço público. Editora 34: São Paulo, 2013.
- RODULFO, R. O brincar e o significante. Um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1990.
- WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Trad. J. O. A. Abreu e V. Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



# Suicídio entre jovens e a escola

Pedro Castilho  
Maísa Moura

## Introdução

Em relatórios epidemiológicos, o Ministério da Saúde analisou dados sobre mortalidade por suicídio, os resultados apontam que, comparando os anos de 2011 e 2017, houve um aumento de 10% na taxa de mortalidade por morte auto-provocada na população de 15 a 29 anos (BRASIL, 2019). No ambiente escolar essa realidade desperta preocupação de muitas professoras e professores, o que coloca, vista a gravidade, a necessidade de se produzir conhecimentos sobre essa realidade e elaborar formas de intervenções.

Pretende-se, para este trabalho, a realização de uma pesquisa que, por meio de conversas com estudantes, trate o tema do suicídio no contexto do ambiente escolar. O presente artigo trata sobre uma pesquisa em andamento, a discussão empregada aqui aponta sobre os resultados obtidos em estudos bibliográficos e a partir disso as escolhas metodológicas para a aplicação de uma pesquisa-intervenção.

## Suicídio como fenômeno social: o discurso neoliberal e a ideia suicida

Entendemos aqui o suicídio como fenômeno social, assim como já em 1897 estabeleceu Émile Durkheim em sua obra *O Suicídio* (2008). O sociólogo apresenta como nossas ações, pensamentos, sentimentos e desejos individuais encontram suas causas no coletivo, isso fará com que cada sociedade tenha uma aptidão definida para o suicídio que não pode ser explicada por características do meio físico ou experiências individuais. Para Durkheim o suicídio é, principalmente um sintoma da modernidade. A excessiva individualização, a ausência de laços sociais fortes, ausência de regulamentação jurídica ou moral, mudanças bruscas na organização social, são situações que podem levar indivíduos à morte voluntária.

Aproximando do contexto atual existem estudos que apontam como o modelo político econômico em que vivemos, o neoliberalismo, é um agente na produção e gestão de sofrimentos sociais (SAFATLE; JUNIOR; DUNKER. 2020). Neoliberalismo é o nome adotado para teorias e políticas de Estado liberais que surgiram na segunda metade do século XX. Sua principal característica consiste em uma oposição teórica e política contra o Estado intervencionista, combatendo fortemente qualquer forma de planejamento estatal da economia, utilizando como artifício o discurso do ideal de liberdade extrema não somente econômica, mas também política. Christian Laval e Pierre Dardot (2016), vão discutir sobre a condição de produção de um sujeito individual pelos procedimentos neoliberais.



A tese que defendem é que o neoliberalismo é uma forma de racionalidade que vai estruturar e organizar as ações dos governantes mas também a conduta dos governados. “O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo”, que produz um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que compõem um estado de governo gestado pelo princípio da concorrência. Essa razão vai ser incorporada não só pelos aspectos públicos mas também pelos sujeitos que vivem sob seus desmandos. Com o neoliberalismo os cidadãos vão ser vistos como consumidores de bens e serviços do governo e do Estado. A lógica que vai reger esse governo vai ser gestada pela economia de dores e prazeres e da vigilância de todos por todos. A partir disso é fabricado o novo sujeito neoliberal, as técnicas de coerção e docilização dos corpos é substituída pela nova gestão do sujeito que o façam se ver como um empreendedor de si, ou seja, ele trabalha para a empresa como se trabalhasse para si mesmo. A principal consequência disso é a imposição ao sujeito de um um trabalho interior constante, desse modo a economia é transformada em disciplina pessoal, na gestão de si mesmo, que é avaliada através de seu comprometimento subjetivo com o trabalho. (DARDOT; LAVAL, 2016)

## A construção da juventude na atualidade

A psicanalista Maria Rita Kehl, discute sobre o processo de transposição do status social do jovem para apresentar como a juventude é um sintoma da cultura (KEHL, 2007), ou seja o que compreendemos como ser jovem atualmente é resultado de um processo histórico e de desenvolvimento cultural. Inclusive a própria ideia de juventude só veio a surgir a partir dos anos 1960. Esse conceito surge impulsionado pelo consumo e pelas lógicas do capitalismo, há uma nova percepção que enxerga os jovens como um grupo de consumidores. Essa lógica faz com que, a transição para a vida adulta onde os indivíduos buscam bases de apoio para construir uma atitude e uma personalidade que acompanhem o seu crescimento físico, seja sinalizada pelos objetos de consumo.

A juventude se constituirá como modelo para o padrão de beleza, de liberdade e sensualidade para todas as faixas etárias, o jovem passa a representar o ideal social. O efeito dessa *cultura jovem* vai se dar no campo das identificações imaginárias de todas as idades, o desejo é a permanência inadiável na juventude (KEHL, 2007). Estar nesse lugar de status social desejado faz com que os jovens sintam uma ausência de perspectiva para o futuro, que pode ter como consequência uma diminuição do trabalho psíquico e uma paralisação do desejo de um sujeito que se recolheu dos embates fálicos da vida social, que por vezes se manifesta em tristeza, desânimo, inapetência para a vida.

## O discurso neoliberal na Escola

O discurso neoliberal na escola corrobora para a produção das desigualdades. A escola neoliberal é pautada na eficiência, no desempenho, na rentabilidade. Cada aluno deve se ver como um empreendedor de si mesmo, como um “capital” com necessidades de investimento e capacidade de gerar lucro. Um dos principais alicerces desse modelo é a concorrência. Isso conduz a uma segregação



escolar generalizada e sistemática. O discurso meritocrático apenas aumenta as desigualdades entre as crianças e entre as famílias (LAVAL, 2019). Como aponta Charlot (2019) “Os jovens encontram-se, assim, engajados em uma grande corrida escolar, regida por uma impiedosa lógica da performance e da concorrência - forma escolar do “livre mercado neoliberal.”

A lógica do lucro e da produtividade afetam a organização e os sentidos da escola, fazendo com que os sintomas sociais provenientes do contexto neoliberal (que discutimos em outro tópico), afetem o ambiente escolar e os sujeitos que o circulam. Laval (2019) aponta que desde o início da sua expansão o neoliberalismo mirou as instituições escolares. Uma das motivações fundamentais para isso é que, se trata de um lugar de formação de subjetividades. É o lugar da criação de “capitais humanos”, que podem - desde que voltamos para tal - alimentar um sistema produtivo baseado na concorrência, no individualismo, consumo e competitividade. Por isso, é importante pensar sobre as dimensões políticas desse sistema como componentes do tecido social que produz patologias e sintomas sociais.

## Proposta metodológica para a pesquisa-intervenção

A escolha pela prática da conversação como metodologia de pesquisa, vem do princípio da escuta ativa. É um método que tem o objetivo de escutar o inconsciente e unir o tratamento à pesquisa e, desse modo, permite-nos examinar os sentidos dos sintomas e com base na singularidade e na palavra de cada um.

A conversação deve ser conduzida pela ética da psicanálise, que tem no uso da palavra beneficiar o sujeito, não encobrir o mal-estar mas buscar a construção de novos laços sociais. Não se deve buscar uma resposta ideal, que corresponda à norma, mas fazer que a palavra deixe escapar o real e permitir a multiplicidade de sentidos que possam surgir. Portanto a conversação deve ser conduzida para que a palavra não se torne divagações imprecisas e vazias de sentido para os sujeitos. Para isso, cada encontro será feito a partir de uma chamada para um tema específico que será definido anteriormente, de acordo com o temáticas que possam interessar os/as jovens buscando a sua vinda ao grupo bem como disposição para a fala. Tais temáticas também poderão ser incluídas de acordo com possíveis questões pertinentes que possam surgir durante a intervenção.

Inicialmente os assuntos das reuniões são pensados a partir do que foi levantado nos estudos bibliográficos como parte dos sintomas sociais que são produzidos pelo neoliberalismo e que têm implicado a questão do suicídio atualmente. Como estratégia para despertar o interesse pelo compartilhamento da fala, serão escolhidas músicas que em suas letras se relacionem com a temática do encontro. Outras formas de participação e até mesmo de intervenções artísticas são consideradas. A ideia é ter a arte como ponto de partida e um fio condutor para a reflexão.

O neoliberalismo se fortalece pela ausência da possibilidade da fala que verbalize o real dos sujeitos, principalmente pela ausência dessa palavra coletiva,



que permite a associação livre e coletiva. O uso da conversação vem do objetivo de constituir condições para a produção de perspectivas inéditas para os sintomas sociais e a construção de novos laços sociais. O uso da palavra com a corresponsabilidade e a dialogia se apresentam como condição para a emancipação humana. A emancipação humana se faz imprescindível para se estabelecer condições para enfrentamento ao mal estar. Como direcionamento da palavra, planeja-se para cada um dos encontros um tema que toque em questões que se relacionem com a ideação suicida. Esses temas são: futuro/sonhos; Amor/Amizade/Coletividade; Meritocracia e Resistência; Liberdade; Corpo; Morte/luto.

## Referências bibliográficas

- BRASIL. Secretaria de vigilância em saúde. Ministério da Saúde. Perfil epidemiológico dos casos notificados de violência autoprovoada e óbitos por suicídio entre jovens de 15 a 29 anos no Brasil, 2011 a 2018. Boletim Epidemiológico. Volume 50 | Set. 2019
- CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v35n73/0104-4060-er-35-73-161.pdf>
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Traduzido por Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez, 2003.
- DURKHEIM, Émile. *O Suicídio*. Editora Martin Claret. Tradução: Alex Marins. 2008
- KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. Em Novaes, R., & Vannuchi, P. (Orgs.), *Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação* (pp. 89- 114). São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2007
- LAVAL. Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução Mariana Echalar. 1oed. São Paulo. Boitempo. 2019
- SAFLATE, Vladimir. JUNIOR, Nelson da Silva. DUNKER, Christian. *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte. Autêntica, 2020.





## A medicalização nas infâncias

Raquel Nascimento Pinheiro |

As dificuldades de aprendizagem que surgem durante o desenvolvimento, são uns dos fatores que levam o encaminhamento de crianças ao serviço especializado. No entanto, alguns desses encaminhamentos ao passarem por um acompanhamento feito por psicólogos, podem não apresentar os critérios diagnósticos de um transtorno. Esses diagnósticos realizados de maneira equivocada, devido aos comportamentos que não se enquadram no que é esperado, assim como o crescente número de crianças que têm utilizado medicamentos sem necessidade, após receberem o diagnóstico incorreto, pode resultar em uma medicalização.

Esse trabalho, baseado na teoria psicanalítica, tem como ênfase uma reflexão sobre a medicalização na infância, por ser considerada uma maneira mais prática de lidar com a situação que surge no ambiente escolar ou pelos comportamentos tidos como inadequados no cotidiano destas crianças, na infância.

A infância é resultado de um processo sócio-histórico, formado pela influência de aspectos sociais, culturais, econômicos, entre outros. (Andrade, 2010). Através dessa construção, admitiu-se as diferenças existentes entre a vida adulta e a infantil, após as transformações sociais e históricas no decorrer do século XIII (Ariès, 2006). Até então, as características que atualmente são consideradas específicas da infância, eram desconsideradas, portanto, as crianças eram tratadas como adultos de tamanho reduzido. Mediante as modificações, surgiram determinados cuidados com essa fase, objetivando atingir o bem-estar. Para tal, surgiu o domínio de algumas áreas de conhecimento, como a medicina e a psiquiatria infantil. No entanto, essas áreas passaram a adentrar questões que não são de domínio médico, mas de cunho social, gerando a medicalização.

A medicalização é o processo de transformar os fenômenos sociais, psicológicos, educacionais, pedagógicos e culturais em problemas tratados por médicos e psiquiatras, sendo considerados doenças ou transtornos (Meira, 2012). A participação da medicina ganhou espaço com as práticas higienistas executadas pelos sanitaristas, no início do século XX (Luengo, 2010), atuando com o plano de erradicar a mortalidade infantil, ditando hábitos, controlando os costumes das famílias e nas escolas. Na década de 1930, surge outra vertente da medicina, a clínica psiquiátrica infantil, com conceitos e métodos próprios, constituindo-se depois do advento da psicanálise (Cirino, 2001).

A escolarização que se iniciou no século XVII, surgiu para a expansão de uma sociedade que dependia da alfabetização das crianças para ser o futuro da nação (Luengo, 2010). Junto com ela, tornou-se comum a prática da “terceirização dos cuidados infantis”, termo que designa o fenômeno da transferência dos cuidados



da criança para terceiros, por exemplo, babás, vizinhos, parentes e instituições, como a escola (Wagner et al., 2017), devido a ausência dos pais, que passaram a dedicar menos tempo aos seus filhos, pois estavam inseridos no mercado de trabalho (Prata e Santos, 2007).

Outras técnicas também ganharam força, visando assistir o desenvolvimento da criança saudável, ao categorizá-la entre normal e anormal (Foucault, 1974) que são explicados através da biologia dos corpos. O saber médico se tornou hegemônico com a biologização dos sintomas. Desta forma, também houve uma preocupação dos médicos em identificar doenças de maneira precoce e observar as crianças que não se encontram no mesmo nível que outras, ou não se enquadram, recebendo diagnósticos de dislexia, déficit de aprendizagem, déficit de atenção, entre outros, podendo ser medicadas.

O uso de psicofármacos iniciou na década de 50, destinado aos adultos (Souza e Camargo, 2002). A partir de 1980, eles passaram a ser consumidos também por crianças (Chaves e Kruehl, 2019), sendo possível associar o uso de medicamentos com os conceitos de controle social e corpos dóceis discutidos por Foucault (2014), cujo objetivo é criar corpos produtivos e disciplinados, aptos para adentrar ao mercado de trabalho.

Práticas como estas fazem parte do avanço civilizatório, assim como alguns discutidos por Freud em sua obra "O mal-estar na civilização". Ao designar a palavra "civilização" como a inteira soma das realizações e instituições que diferencia a nossa vida daquela de nossos antepassados animais, Freud (1930/1936 p.44) menciona também, três fontes de sofrimento: "a prepotência da natureza, a fragilidade de nosso corpo e a insuficiência das normas que regulam os vínculos humanos na família, no Estado e na sociedade". O sofrimento faz parte dos avanços do processo civilizatório. Segundo Freud, as pessoas seriam mais felizes se retrocedessem as condições primitivas. Porém, a civilização é importante, por ter duas funções: "a proteção do homem contra a natureza e a regulamentação dos vínculos dos homens entre si" (Freud, 1930 p.49). Sem a civilização, o sofrimento permanece, pois as pessoas perderiam a proteção que ela oferece.

Apesar dos avanços, nos últimos dez anos, a utilização de psicofármacos, no caso das crianças, teve um aumento de 775% (Garbarino, 2020). Segundo o autor, dois dos medicamentos mais utilizados foram a Ritalina e o Concerta, prescritos para diagnósticos de TDAH. O uso de medicamentos teve um crescimento com o marketing da indústria farmacêutica ao defender a eficácia: as crianças se tornam mais produtivas e concentradas nas aulas. Desta forma, alguns são utilizados somente nas épocas de aula, tendo uma diminuição nas férias. O uso pode trazer benefícios, dependendo do caso, porém, nos últimos anos, observa-se um aumento muito rápido de sua prescrição, principalmente para crianças diagnosticadas com Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Portanto, há um fator que chama a atenção, relacionado ao aumento repentino dessas substâncias na infância. Esse tipo de intervenção medicamentosa, não estaria sendo uma ferramenta para tamponar os problemas estruturais da sociedade?



É pertinente pensar se as dificuldades relacionadas às práticas pedagógicas, as questões do ensino-aprendizagem, da relação da criança com o seu cuidador, não seriam transformadas em um problema, em uma patologia. Há diversas explicações para esse fenômeno, vinculadas ao processo do desenvolvimento da civilização: a expansão da indústria farmacêutica e a dependência pelas intervenções farmacológicas, a dependência das famílias por especialistas, como médicos e psiquiatras infantis, a redução do tempo em que os pais passam com a criança, fazendo com que delegue a um profissional ou especialista, as tarefas que são dos próprios pais. Desse modo, é preciso atentar para não utilizar de maneira reducionista o diagnóstico, considerando que ele é capaz de nomear o mal-estar na infância, criando a ilusão de que ele irá facilitar os profissionais a lidar com as situações que surgem no cotidiano da criança ou fazem parte do próprio desenvolvimento delas.

Atualmente, as queixas escolares não são consideradas consequências dos âmbitos sociais e sim uma questão individual da criança, de origem orgânica. Como resultado disso, surgem as práticas medicamentosas e os diagnósticos massivos, gerando uma medicalização da vida infantil.

A medicalização tem sido utilizada para resolver de maneira mais rápida os problemas da infância. No entanto, o abuso do uso de medicamentos, resultado deste processo, é preocupante, assim como sua prescrição em casos desnecessários e de forma errada. Na infância a preocupação deve ser ainda maior, por se tratar de uma fase importante em diversos aspectos, como a formação da subjetividade e da constituição psíquica da criança. Diagnósticos errados, bem como o tratamento medicamentoso, nesta fase, podem provocar marcas na infância, que poderão ter desdobramentos ao longo da vida.

O objetivo do trabalho é discutir a medicalização na clínica com crianças e traz a necessidade de pensar em formas de intervenção independentes do ato de diagnosticar e medicar. Esse tema se justifica por alertar a comunidade acadêmica, científica, profissional da crescente e preocupante medicalização da vida infantil. Este trabalho considera a infância e sua pluralidade, procurando discutir a diversidade das infâncias, sem a necessidade de classificá-la entre normal e anormal.

## Referências bibliográficas

ANDRADE, L. B. P. de. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.

ARIÈS, P.. História Social da Criança e da Família. (D. Flaksman, Trad.) Rio de Janeiro: LTC, 2006.

CHAVES, T. M. L.; Kruehl, C. S. Um olhar sobre a infância medicalizada. *Research, Society and Development*, v. 8, p, 2019.



- CIRINO, O. *Psicanálise e psiquiatria com crianças*. 1a. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FOUCAULT, M. *O Poder Psiquiátrico*. Curso dado no Collège de France, 1973-1974. Foucault, M. *Microfísica do poder*, 28° ed, 432p. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2014.
- FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. In *O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos*, Vol. XXI (pp. 75-174). Rio de Janeiro: Imago, 1927/1931. (1930).
- FREUD, S. *O mal-estar na civilização*. 4° reimpressão, v. 18. São Paulo: Companhia das Letras, 494 p, 1930/1936).
- FREUD, S. *Análise terminável e interminável*. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 23, pp. 239-287). Rio de Janeiro: Imago, 1980 (Trabalho original publicado em 1937).
- GARBARINO, M. I. *Mercado-ciência e infância: a psicanálise no debate sobre medicalização e ato educativo*. *Revista Estilos da Clínica*, n° 1, v. 25, p. 135-150, 2020.
- GUARIDO, R., & Voltolini, R. *O que não tem remédio, remediado está? Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 01, 2009.
- LUENGO, F.C. *A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- MEIRA, M. E. M. *Para uma crítica da medicalização na educação*. *Psicologia Escolar E Educacional*, 16(1), 136-142, 2012.
- PRATTA, E. M. M., & Santos, M. A. dos. *Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros*. *Psicologia Em Estudo*, 12(2), 247-256, 2007.
- SOUZA, J. C.; CAMARGO, D. A. *Psicofarmacologia e equipe multidisciplinar*. 3 ed, Campo Grande: UCDB, 192 p, 2003.
- WAGNER, I. C.; VIEIRA, G. P. ; MACIEL, V. *A terceirização dos cuidados infantis: um fenômeno histórico*. *Revista de Educação do COGEIME*, v. 26, p. 12-18, 2017.



# Mal-estar contemporâneo de jovens universitários: uma leitura psicanalítica a partir da urgência subjetiva

Regis Albuquerque Henrique  
Nádia Laguárdia de Lima

As iniciativas relacionadas a políticas de saúde mental dirigidas estudantes universitários surgem no Brasil em 1957, com a criação do primeiro serviço de atenção à saúde mental para estudantes universitários na Universidade Federal de Pernambuco UFPE, que objetivava principalmente realizar avaliação psicológica de candidatos ao vestibular de alguns cursos da área de saúde e dar início ao serviço de atendimento psicológico aos estudantes da instituição, poucos anos depois serviços semelhantes se proliferaram em universidades brasileiras que tinham o intuito de detectar problemas emocionais e psiquiátricos, bem como prestar orientações e encaminhamentos ao tratamento adequado (LORETO<sup>1</sup>, 1985 apud SOUZA, 2011).

A partir dos anos 2000 essas ações tomam outros contornos, por meio de processos de ampliação, interiorização e reestruturação, implementando-se ações de apoio e assistência estudantil baseados em uma política nacional, graças ao REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007) e ao PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010).

Um número expressivo de universitários enfrenta impasses próprios à juventude e à vida acadêmica: aumento das responsabilidades, exigência pelo protagonismo de si, escolhas de diversas ordens, a travessia da adolescência e início da vida adulta, inserção no mercado de trabalho, migração, as exigências impostas pela vida acadêmica, entre outros desafios (SOUZA, 2011; XAVIER; NUNES; SANTOS, 2008; RAVANELLO, 2020). Essa gama de características e suas reverberações contribui para que a universidade seja um espaço privilegiado para vivências sintomáticas, a qual diante disso tem ofertado serviços de apoio psicológico e ações de saúde mental aos estudantes. Nos últimos anos, a elevação do mal-estar entre estudantes tem se refletido no aumento significativo da procura por atendimento psicológico nas universidades (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantes - FONAPRACE, 2011).

É imprescindível destacar os impactos significativos desse mal-estar somados ao advento da pandemia da COVID-19 que desde 2020 provocou imensas mudanças na vida de todos. As atividades universitárias presenciais foram suspensas

---

1 LORETO, G. Uma Experiência de Assistência Psicológica e Psiquiátrica a Estudantes Universitários. 1985. Tese (Curso de professor titular) - Universidade federal de Pernambuco, Recife.



transformando de forma abrupta a experiência acadêmica e impôs à comunidade universitária muitos desafios.

Desde então observam-se vários pedidos por ajuda endereçados aos profissionais da escuta<sup>2</sup> atuantes nas universidades, sendo muitos desses pedidos fundados nas incertezas daqueles que vivenciam diversos tipos de perdas materiais e simbólicas. Expressões de sofrimento por meio de crises de angústia, inibições, ataques de pânico, depressão, ideação e tentativas de autoexterminio, autolesão, incertezas quanto à carreira e ao futuro, se tornaram ainda mais frequentes e intensas durante esse período.

Constata-se que o advento do Real da pandemia em sua natureza traumática denota a suspensão de uma realidade e traz outra, precarizada, incerta, marcada pela urgência produzindo respostas psíquicas diversas que convocam o psicanalista a não recuar, sustentar o discurso analítico e estar à altura desses acontecimentos e de seus desdobramentos (DROGUETT, 2020; QUINET, 2020; VERZTMAN; ROMÃO-DIAS, 2020). Dessa forma, o risco iminente da morte, o confinamento social e a insegurança proporcionados pela situação pandêmica acirram situações de crise e urgência.

Uma das considerações importantes trazidas pela pesquisa de Malajovich *et al.* (2019), é a relação entre urgência subjetiva e sofrimento psíquico de jovens universitários como uma marca da nossa atualidade, assim como outros psicanalistas contemporâneos também sinalizam e propõem que o analista não prescindia de reconectar o sujeito com a palavra (BELAGA, 2006; CALAZANS; BASTOS, 2008; LAURENT, 2009; BERTA, 2015), o que nos convoca a escuta desse sofrimento através de serviços de atenção psicológica na modalidade *on-line*.

Do que trata uma clínica da urgência subjetiva? Como resposta para compreensão de nossa práxis levamos em conta as considerações feitas pelo psicanalista Guillermo Belaga: “[...] se ocupa de sintomas da época, da prática institucional, da posição do analista nas novas formas de transferência em trabalho conjunto com outros profissionais [...]” (BELAGA, 2006, p.72), também podemos considerá-la como um dispositivo clínico-político de acolhimento aos sujeitos que enfrentam uma crise e ao se dirigirem a uma instituição motivados por demandas diversas endereçam um pedido de acolhimento a um analista, a partir desse encontro com o analista poderá ser produzida a passagem da urgência generalizada (demanda não situada ao nível do significante, em relação transferencial não analítica) para a urgência subjetiva. (SOTELO, 2007; CALAZANS; BASTOS, 2008).

A proposta clínica nesse contexto não é a de excluir o sofrimento, mas bordê-lo, enquadrá-lo, de forma que experimente uma separação de identificações sintomáticas, tendo em questão que em cada urgência subjetiva há uma urgência que obriga eticamente o analista a peneirar seu traço singular, fazendo com que surja a questão do sujeito, apostando no laço social inclusivo e aberto a sua singu-

---

2 Utilizamos esse termo para nos referirmos de forma genérica aos psicólogos de diferentes orientações que atuam nos dispositivos assistenciais das universidades.



laridade, auxiliando-o a encontrar um novo modo de se orientar existencialmente e de se conectar aos outros (CALAZANS; BASTOS, 2008; BERTA, 2015; MALAJOVICH, 2019).

Não basta situar a psicanálise como experiência de fala, é preciso produzir as condições para o deslocamento da demanda genérica para a demanda analítica de forma que o sujeito entre no discurso psicanalítico (CALAZANS; BASTOS, 2008), sobre isso merece destaque a importância dos giros discursivos e a dimensão enigmática do sintoma vivenciado como nos traz Berta (2015): “A urgência subjetiva requer, como ponto de partida, a colocação em cena da histerização do discurso. Será preciso poder saber-se dividido por uma questão íntima e que nos intima para incluir, no nível do Outro, o enigma a ser respondido [...]”. (p. 104).

Para Berta (2015) a dimensão da fala deve ser aberta a cada urgência subjetiva com o objetivo de uma visada a um saber, o que só é possível se da falta de sentido da urgência subjetiva trabalha-se com o sentido que permite localizar o sujeito em sua questão.

Diante desse quadro que se apresenta com o mal-estar enfrentado por estudantes universitários, somos levados à reflexão de que se faz imprescindível nos atermos à construção de espaços de escuta e acolhimento das urgências subjetivas endereçadas aos psicanalistas, além de objetivar uma visada que sinalize caminhos para a revisão e atualização dos dispositivos (não somente os clínicos) das instituições universitárias e assim auxiliar na elaboração e/ou execução de políticas estudantis, pedagógicas e renovar modos de convivência e circulação dos afetos (SOTELO, 2007; MORETTO, 2019; RAVANELLO, 2020) e não sucumbir a reducionismos, como por exemplo, sujeitando-as à lógica da medicalização tão em voga em nossa sociedade.

## Referências bibliográficas

BELAGA, Guillermo. Trauma y angustia subjetiva: teoría y clínica. In: KRUSZEL, Liliana et al. (Compiladores). Logos 4. 1.ed. Buenos Aires: Gramma Ediciones, 2006. p.69-138.

BERTA, Sandra Letícia. Localização da urgência subjetiva em psicanálise. *A Peste*, v.7, n.1, p.95-105, 2015.

BRASIL. Decreto no 6.096, de 24 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, Brasília, DF, 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm) Acesso em 17 jan. 2021.

BRASIL. Decreto no 7.234, de 19 de julho de 2010. Plano Nacional de Assistência Estudantil-PNAES, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em 17 jan. 2021.



CALAZANS, Roberto; BASTOS, Angélica. Urgência Subjetiva e clínica psicanalítica. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v.11, n.4, p.640-652, 2008.

DROGUETT, Juan. Sobre o mal-estar na pandemia: O papel da psicanálise em tempos de pandemia. *Leitura Flutuante*, v.12, n. 1, p.13-31, 2020.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTES- FONAPRACE. Relatório do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras. Brasília, 2011.

LAURENT, Éric. El Revés del trauma. In: SOTELO, Inés (Compiladora). *Perspectivas de la clínica de la urgencia*. Buenos Aires: Gramma Ediciones, 2009.p.13-22.

MALAJOVICH, N. et al. O manejo da urgência subjetiva na universidade: Construindo estratégias de cuidado à saúde mental dos estudantes. *Interação em Psicologia*, v.23, n.2, 2019.

QUINET, Antônio. Análise on-line em tempos de quarentena. In: Fórum do Campo Lacaniano/MS (Org.). *Psicanálise e Pandemia*. São Paulo: Aller, 2020.p.13-30.

RAVANELLO, T. Existe um sofrimento propriamente universitário? Da crítica à medicalização ao estabelecimento de seu estatuto discursivo. In: CARVALHO, Diego Avelino de Moraes. (Org.). *Diálogos entre teoria social, filosofia e psicanálise*. Curitiba: Brazil Publishing, 2020. p. 206-246.

SOUZA, Grasiela Gomide de. *Atenção Psicológica em Universidade: A experiência de estudantes como clientes*. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

SOTELO, I. *Clínica de la urgencia*. Buenos Aires: JCE ediciones, 2007.

VERZTMAN, Júlio; ROMÃO-DIAS, Daniela. Catástrofe, luto e esperança: O trabalho psicanalítico na pandemia de Covid-19. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, v.23, n.2, p.269-290, 2020.

XAVIER, A.; NUNES, A.I.B.L.; SANTOS, M.S. Subjetividade e sofrimento psíquico na formação do Sujeito na Universidade. *Revista Mal-Estar e Subjetividade- Fortaleza*, v.VIII, n.2, p.427-451, 2008.





## Quando medicar é não dizer: a subjetivação tamponada no mal-estar docente

Roberta Freire  
Paula Porto

A medicalização da infância é um tema cada vez mais presente no cenário educacional. Medicalizar as crianças, nos coloca a pensar sobre a tentativa de apagamento da subjetividade do sujeito e sobre o mal-estar que permeia a prática docente.

Segundo Carneiro e Coutinho (2018), os alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem são ligados ao discurso médico e à patologização da educação, não mais estendendo o olhar da escola sobre a possibilidade destas dificuldades como parte do processo de aprendizagem e do ato de ensinar.

Assim, torna-se importante reflexões sobre os motivos que possam determinar, dentro do processo de escolarização, o encaminhamento de crianças e adolescentes aos serviços de saúde. Menos se escuta o que os jovens e as crianças têm a dizer a partir do momento em que outros discursos falam por eles (PAIS; MENEZES; NUNES, 2016, p.7).

Considerando que a prática docente na contemporaneidade é, muitas vezes, marcada por um discurso de descontentamento, esta tornou-se um processo de mal-estar. Supomos, a partir de Freud (1930) que o mal-estar diz respeito ao laço social.

Este artigo busca propor reflexões sobre quais podem ser as fontes do mal-estar docente na escola que corroboram com o encaminhamento para a área médica dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Por meio do discurso dos professores, busca-se compreender como estes sujeitos lidam com seus alunos, reconhecem e nomeiam o mal-estar diante do discente que não apresenta um processo de aprendizagem esperado.

A fim de sustentar teoricamente este trabalho foi escolhida a teoria psicanalítica e conceitos dos estudos de Freud por considerar fundamental pensar sobre a influência do inconsciente no comportamento humano e na subjetivação da esfera psíquica do sujeito.

Para Freud, questões podem ser elucidadas a partir da existência do inconsciente e suas influências nas produções de sintomas, portanto, o conceito freudiano de mal-estar permeia as tentativas "normalizantes" do viver em sociedade. Ao considerar o inconsciente, é possível intervir na presença do mal-estar nos sujeitos e nas suas interações. Ao não o considerar, abre-se uma lacuna entre o real e ideal na qual o discurso biologizante e medicalizante "cai como uma luva" neste lugar que os sujeitos insistem em preencher.



O presente estudo tem como objetivo propor reflexões sobre a relação entre mal-estar docente e medicalização no processo de ensino-aprendizagem a fim de observar as possíveis questões que permeiam as relações professor-aluno e investigar quais dos conceitos freudianos encontram-se relacionados ao crescente número de encaminhamento médico das crianças com dificuldades de aprendizagem. A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica, principalmente dos escritos freudianos.

A Psicanálise se torna a base teórica desta pesquisa uma vez que proporciona ir ao encontro da subjetividade para compreender o fato de sermos sujeitos subjetivos, pulsionais, inconscientes e conscientes.

A presença do mal-estar e da medicalização infantil é um tema presente no cenário educacional. Medicalizar as crianças, remete-nos a pensar sobre o atravessamento do mal-estar dos professores no exercício de suas funções como uma tentativa de apagamento da subjetividade dos sujeitos e da imposição de normativas de comportamentos.

A Psicanálise, ao trazer a descoberta do inconsciente como uma instância psíquica capaz de influenciar o comportamento, ressalta a subjetividade existente em cada indivíduo. Para Freud (1930, p. 19-20), a vida por si só é difícil para o ser humano, ao fazê-lo deparar-se com dores, imprevistos e frustrações. “Para suportá-la, não podemos dispensar paliativos: [...] poderosas diversões [...], gratificações substitutivas que a diminuem, e substâncias inebriantes que nos tornam insensíveis a ela”

Pode-se perceber que houve, há e haverá uma tentativa de tamponamento desse “mal-estar” inerente à realidade. A cultura vem auxiliar a tentativa de normatização de comportamentos quando impõe ao ser humano restrições ao instinto. Assim, “[...] o homem civilizado trocou um tanto de felicidade por um tanto de segurança” (FREUD, 1930, p.53).

A busca inconsciente do ser humano por uma estabilidade deliberada pelo idealismo acarreta o emergir do mal-estar quando este se depara com as instabilidades da realidade e a falta estrutural do sujeito.

Negar a realidade da presença do mal-estar na estruturação do sujeito, bem como do imprevisível e da instabilidade humana é negar a existência e ação do inconsciente, o qual é impossível controlar ou normatizar.

A Psicanálise freudiana proporciona esse encontro com o mal-estar e com a falta estruturante como algo que faz parte do processo de subjetivação existente nos seres humanos. Já a lógica da medicalização parte de um outro e diferente lugar considerando mais o biológico, a doença do que o sujeito, transformando e reduzindo, neste caso, a criança na doença.

Particularmente, os estudos de Freud e seus conceitos vieram mostrar que não há como controlar o inconsciente e subjetividade existentes nos sujeitos, sendo, então, muito menos provável aceitar a realidade do mal-estar e do imprevisível que tanto atravessam e permeiam a prática docente.



A negação e a angústia perante o encontro com a existência do mal-estar e da imprevisibilidade que interrompem a normatização, abrem espaço para a inserção da lógica medicalizante na escola, a fim de abrandar e normatizar comportamentos, bem como neutralizar o mal-estar no cenário educacional.

Conforme a compreensão de Freud, entre o mestre e o educando há um processo de laço social cujo referido autor conceitua como transferência.

Os conceitos freudianos de transferência, contratransferência, inconsciente e mal-estar, colaboram para a reflexão sobre quais fatores têm tangenciado a prática docente e seu alunado e de que forma professores e alunos lidam com tal atravessamento.

Tal perspectiva freudiana contribui para a investigação dos referidos conceitos na relação professor/aluno - mal-estar/medicalização, uma vez que proporciona ir ao encontro da compreensão dos sintomas, desnudando o tamponamento medicalizante da subjetividade psíquica humana.

O que é preciso pensar é que, se entendermos esses sintomas, cada vez mais o espaço para a medicalização pode tender a diminuir. Portanto, essa é a importância de estudar a medicalização na educação, uma vez que o ideal se confunde com o real, em especial, no processo de ensino-aprendizagem. Torna-se inevitável o questionamento sobre como é possível ter um padrão de ensino, de aluno, de professor se somos sujeitos do inconsciente, desejanter e faltosos.

Somos seres biologicamente da mesma espécie, mas carregados por uma subjetividade que nos diferencia. Não é só o corpo físico a representar essa diferenciação, mas, também, a atuação subjetiva do corpo pulsional.

O processo da aprendizagem não será idêntico em todos, até mesmo porque nem as estruturas neurobiológicas funcionam da mesma maneira. Cada sujeito parte de uma estrutura geral similar, mas não igual, porque a subjetividade, inegavelmente, se encontra presente. Por que deixarmos tamponar os sintomas e predominar o corpo biológico e sua medicalização? O mal-estar deve ser percebido como algo esperado. A psicanálise traz esta compreensão quando afirma que este faz parte da estruturação do sujeito.

A tensão entre ideal e real prejudica a leitura do mal-estar, pois ainda se acredita, na educação, existir um método e uma aprendizagem perfeita, que conseguirá dar conta de várias questões.

A lógica medicalizante traz a crença de ser possível dar conta de tudo e, então, também, de solucionar tal mal-estar entre professor e aluno.

Esbarrar nessas questões na prática docente é angustiante, pois a formação dos professores tende à idealização. Desta forma, criam-se cartilhas, planejamentos, projetos político pedagógicos como se fosse possível atingir uma prática e um alunado ideais.

A Psicanálise proporciona esse encontro com o mal-estar e do encontro com a falta, como algo que faz parte do processo e que não há como evitá-la. Já a lógica medicalizante parte de um outro lugar que reduz o sujeito à doença.



Partindo do conceito, por exemplo, de contratransferência, este estaria atrelado à posição do professor frente ao seu aluno, a partir do lugar que o discente ocupará no inconsciente docente, alavancando um potencial de percepção embaçada deste sujeito: o aluno.

A partir do pressuposto, então, poder-se-ia considerar a contratransferência um fator para contribuir com o mal-estar docente e, conseqüentemente, com o encaminhamento médico discente, em virtude do turvamento traçado pela ação do inconsciente, podendo ser um gatilho para o discurso medicalizante se instalar, a fim de garantir o recalque deste “inadmissível” posicionamento frente ao ideal de professor.

Então, seria necessário, para tentar escapar da contratransferência que o professor possa ter, a noção da importância de não questionar somente o outro, mas, também, a si mesmo e “[...] aprofundar o questionamento sobre o outro, desconfiar das explicações simplificadas [...]”, a fim de ser possível entender que o psíquico percorre caminhos complexos.” Conforme referida autora, percorrer a obra freudiana torna-se imprescindível para que a ligação da psicanálise com a educação possa elucidar tais questões (CARNEIRO, 2016, p. 358-359).

Portanto, conhecer o contexto da prática docente, das relações professor-aluno e proporcionar um ambiente de escuta na escola do corpo docente, bem como perceber o que permeia o dia a dia da prática escolar é fundamental para enxergar a subjetividade das relações que constroem o cenário educacional e distanciar seu tamponamento pela via medicalizante.

## Referências bibliográficas

CARNEIRO, Cristiana. Quem é o outro, o diferente? Reflexões sobre psicanálise e educação. *Revista Educação Especial* | v. 29 | n. 55 | p. 351-360 | maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15286/pdf>. Acesso: 29/01/2021.

COUTINHO, Luciana Gageiro; CARNEIRO, Cristiana. Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: interlocuções entre a psicanálise e a educação. *Psicol. clin.*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 109-129, 2016. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-56652016000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652016000200007&lng=pt&nrm=iso)> Acesso: 29/01/2021.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização: novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). In: *Obras completas*, volume 18 Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PAIS, Sofia Castanheira; MENEZES, Isabel; NUNES, João Arriscado. Saúde e escola: reflexões em torno da medicalização da educação. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 9, e00166215, 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2016000905009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2016000905009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 02/10/2020.



## Escola e democracia: o conceito de educação escolar como sendo a pertinência do aprender com o ensinar

Rogério Rodrigues<sup>1</sup> |

O objetivo deste ensaio consiste em analisar alguns apontamentos referentes ao malestar contemporâneo e os impasses na educação, que se apresentam nas impossibilidades na realização da tarefa educativa, na transmissão de saberes que produzem os conhecimentos que se encontram no campo da cultura escolar. Para tanto, temos como ponto central de discussão analisar as interfaces entre a escola e a democracia, principalmente, na época atual, em que se faz cada vez mais presente os elogios do uso das tecnologias de ensino, que instauram, por vez, como parâmetro do ensinar no campo escolar, como forma para a melhoria da qualidade na educação.

Entretanto, apesar desse elogio das tecnologias de ensino como forma de transmissão dos conteúdos, pouco se discute como isso pode se caracterizar como elemento de efetiva melhoria na qualidade na educação no paradoxo da destituição do sujeito intelectual como elemento central no processo do aprender e o ensinar. Isso pode se caracterizar como uma relação educativa, sem o sujeito que domine o processo educativo.

Diante deste fato, que pode se encontrar o uso das tecnologias de ensino no aprender e o ensinar, partimos da pressuposição que temos que evidenciar o elemento contraditório que se apresenta nessa didática. Para tanto, compreendemos que o conceito de qualidade da educação no uso das tecnológicas de ensino seria algo que conduz para a destituição do sujeito que deveria se ocupar como responsável em apresentar o conteúdo escolar.

Numa perspectiva completamente oposta a essa situação, compreendemos a didática como forma de estabelecer a marca do modo de ser professor em sala de aula (RODRIGUES, 2020). Para tanto, torna-se importante a presença do sujeito como aquele que efetivamente mostra o conteúdo e conduz a atividade educativa como algo próprio, que se produz e se consome no espaço escolar como elemento imaterial. Neste contexto, o próprio conteúdo escolar é algo que se apresenta como elemento crítico em termos de apresentação e discussão, com todos os presentes que se encontram no espaço escolar, naquilo que se denominou como sendo a pedagogia histórica e crítica dos conteúdos (RIBEIRO & ZANARDI, 2021).

Na realização da atividade educativa, o conteúdo escolar apresentado na aula, na perspectiva histórica e crítica, tem a efetiva condição do sujeito na cons-

---

1 Mestre e Doutor em Educação (UNICAMP) e Professor Titular da Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI. E-mail: rrunifei@hotmail.com



trução do conteúdo e forma, que condiz numa didática que se torna a repetição da diferença, pois a cada modo de dizer sobre o assunto em questão se apresenta numa relação de troca com os outros presentes. Essa imaterialidade da aula é que apresenta toda a riqueza do espaço escolar como lugar pertinente para a formação do sujeito crítico e plenamente participativo. Entretanto, essa condição do sujeito crítico e participativo se apresenta como forma de utopia na impossibilidade diante a distopia dos processos alienação em que ocorrem nas formas de subordinação entre o aprender e o ensinar que, por um lado, ocorrem entre aquele que manda e o outro que obedece e, por outro lado, pelo uso das tecnologias de ensino que podem anular a presença do outro no campo escolar. Logo, podemos verificar, a qualquer momento, em simples visita a sala de aula, que em grande parte das escolas esses dois elementos (a didática do mandar e obedecer e as tecnologias do ensino) se apresentam como forma hegemônica de elemento básico e organizador das formas das atividades educativas, primordialmente, como algo requisitado no campo dos processos formativos como forma de constituir o paradoxo da qualidade na educação.

Em nossa compreensão da escola como lugar da formação do sujeito crítico e participativo, há como ponto central a discussão desses acontecimentos que definem as formas de trabalho da atividade educativa em confronto direto com o paradoxo da qualidade na educação. Diante dos fatos que se hierarquizam as relações humanas na desigualdade e na apropriação destituída de crítica no uso das tecnologias de ensino isso se apresenta como algo que torna importante analisar os elementos diretamente relacionados com as nuances da pertinência do aprender com o ensinar. Portanto, no campo das relações educativas torna-se fundamental o estudo da didática no modo de ensinar para a formação do sujeito crítico e participativo que seja aquele que se apresenta implicado em estar presente na escola e não apenas com a formalidade da presença em sala de aula. Esse estar presente de todos é algo que produz a realização da democracia no campo escolar.

Seria muito importante para uma sociedade efetivamente democrática que os processos formativos pudessem se realizar no pressuposto da igualdade de todos os presentes e na apropriação crítica daquilo que deveria ser o conhecimento comum a todos. Entretanto, resta saber se essa atividade educativa é algo que seja possível no uso das tecnologias de ensino, ou seja, seríamos capazes de reconstituir as diversas formas de didática para a transmissão crítica do conhecimento escolar? O que seria efetivamente essa condição do aprender com o ensinar na formação do sujeito crítico e participativo?

Para respondermos esses dois questionamentos o nosso ponto de partida para escrita deste ensaio consiste em analisar o conceito de educação escolar. Primeiramente, trata-se de compreender a escola como lugar de

“criar ‘tempo livre’, isto é, a materialização ou espacialização do que os gregos chamavam de *skholé*: o tempo para o estudo e o exercício a operação de fazer (conhecimento, práticas) públicas e colocar (a elas) sobre a mesa (o que também poderia ser chamado de profana-



ção); a operação de tornar “atento” ou de formar uma atenção que se apoie em duplo amor, tanto pelo mundo como pela nova geração, e em práticas disciplinadoras, para tornar a atenção e a renovação possíveis. A escola (como forma pedagógica) consiste, então, em uma associação de pessoas e coisas como um modo de lidar com, prestar atenção a, cuidar de alguma coisa – obter e estar em sua companhia – na qual esse cuidado implica estruturalmente uma exposição” (MASSCHELEIN, Jan & SIMONS, 2021, p. 21- 22).

Neste contexto, partimos da pressuposição da função emancipadora da escola, que se apresenta como lugar ou espaço em que ocorre a atividade educativa. Para tanto, requer como forma básica a presença do sujeito com tempo livre. Isso se torna elemento fundamental para a realização do trabalho escolar daquele que tem a responsabilidade e a autoridade de mostrar algo para o outro e, principalmente, um lugar que se tem tempo para aprender e ensinar. Isso seria o momento do aprender com o ensinar nos detalhes que podem ocorrer na simplicidade do modo de fazer no encontro do outro, mas na simplicidade das coisas se encontram também toda complexidade que envolve os processos de formação.

Nesse lugar de encontro, destituído do a priori, a atividade educativa seria resultado da relação entre os sujeitos que se constroem no espaço escolar. Portanto, temos como atividade educativa a realização de formas específicas de relações que os sujeitos podem estabelecer entre si, numa forma de igualdade como ponto inicial (RANCIÈRE, 2021). No caso do espaço escolar, isso (o ensinar com o aprender) seria a expressão da didática, em que mostrar algo para o outro é algo que se pauta na especialidade em compreender a escola como lugar que se apresenta na responsabilidade do modo como todos os comuns podem implicar-se com o assunto em questão. Para analisar essa questão do aprender com o ensinar temos como metodologia de pesquisa utilizada neste ensaio algo que se encontra no campo da teoria crítica, tomando como aporte teórico a Filosofia da Educação, tendo como proposição investigativa a teoria psicanalítica, em que consiste em analisar o mal-estar contemporâneo e impasses na educação. Portanto, para se analisar a escola e a democracia, partimos da preposição de Freud (1996), de que existem “[...] três profissões impossíveis educar, curar e governar” (FREUD, 1996, p. 3216). Essa referência permite abrir outra forma de interpretação, em que a discussão sobre a questão da educação escolar se encontra para além do senso crítico do sujeito da razão esclarecida, pois ocorrem relações intrínsecas entre o aprender e o ensinar no campo das formações do inconsciente, que conduzem para o impossível da democracia na construção da relação de igualdade dos sujeitos entre o aprender e o ensinar com o outro, na efetiva construção da qualidade na educação.

A nossa conclusão se refere diretamente ao elogio da escola como lugar para o exercício da realização da democracia, em que o aprender com o ensinar ocorrem numa relação de diálogo, na plena igualdade em estar presente com o outro. Para tanto, os sujeitos que ali se encontram devem trabalhar para a realização da atividade educativa como lugar de transmissão de saberes, na construção do conhecimento como eixo central para o pleno funcionamento da escola,



primordialmente, a possibilidade de estar com o outro. Essa experiência escolar de estar presente com o outro seria a possibilidade da realização da pertinência pedagógica do aprender com o ensinar como elemento que condiz plenamente com a qualidade na educação.

## Referencias bibliográficas

FREUD, S. Prefacio para un libro de August Aichhorn. 1925. In: \_\_\_\_\_. Obras Completas Sigmund Freud. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.

MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. A língua da escola: alienante ou emancipação. In: LARROSA, Jorge (Org.). Elogio da Escola. Trad. Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

RANCIÈRE, J. Préfácio ao Le Philosophe et ses pauvres. In: Revista Rapsódia. Trad. Paulo Henrique Fernandes Silveira. São Paulo (USP), n.º 11, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rapsodia/article/view/143784/138428>, acessado em: 06 ago. 2021.

RIBEIRO, M. P. & ZANARDI, T. A. C. As concepções marxistas da pedagogia histórica crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo. Pesquisa realizada com o apoio da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da PUC Minas. Educação em Revista [online]. 2018, v. 34 [Acessado 15 Setembro 2021], e186783. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698186783>>.

RODRIGUES, R. Apontamentos críticos referentes à cartografia sobre a compreensão em ser professor de verdade a partir de Jacques Rancière. In: Revista Ciências Humanas UNITAU. Taubaté: Universidade de Taubaté, Vol. 13, No 1, jan/abr, p. 48-55, 2020.





# Formación psicopedagógica para la inclusión de las infancias

Rosa Catrambone<sup>1</sup>  
Andrea Ledwith<sup>2</sup>

## Primer Eje de nuestras prácticas: Historicidad del niño

“Caratular a los niños, ¿expresaría el intento de control de aquello que es desconocido e inquietante para los adultos?” (p.47)<sup>3</sup>

El período moderno dio lugar a un formato de educación único, homogéneo, en el que se tipificaban las posibilidades de escolarización para unos pocos y desde allí, la conformación de un modelo único de enseñanza que destinaba el saber para aquellos que podían aprender, dejando por fuera a muchos otros/as. Mientras surge la psicopedagogía, inicialmente centrada en un paradigma que sólo atendía a lo observable y medible y se orientaba hacia la “normalización”. Así, por muchos años la educación se orientó hacia un modelo uniforme de alumnos y de enseñanza, dando lugar a la educación especial para quienes no cumplían con lo esperado.

La retrospectiva nos muestra un niño pasivo, obediente capaz de ajustarse a las normas, modos y tiempos uniformes para aprender. Poco más podemos agregar sobre el niño dado que la educación se centraba en el quehacer docente. Los factores emocionales, la comunicación, la socialización, aparecen en teoría y se implementan en la práctica más tardíamente.

- 
- 1 Profesora para la Enseñanza Primaria, Profesora en Educación Especial en Déficit Intelectual, Profesora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Ciencias de la Educación, Posgrado en Metodología de la Investigación UM, Master en Neuropsicología Infantil y Neuroeducación: UM Posgrado Curso de Educación a Distancia Curso de Herramientas TIC - CHeTIC: UM. Posgrado Curso de Educación a Distancia Curso de Herramientas TIC - PRESTIC: UM. Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad de Morón. (Título en trámite)
  - 2 Profesora en Educación Preescolar. Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad de Morón. Licenciada en Ciencias de la Educación, con especialización en Política, Planeamiento y Conducción Educativa. U. de Morón. Diploma de Postgrado en Gestión de las Instituciones Educativas. FLACSO Argentina- Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas Escolares. FLACSO Argentina. Postgrado en Necesidades Educativas Especiales en trastornos del desarrollo, FLACSO Argentina. Posgrado en Planificación, administración y evaluación de la educación a distancia. Universidad CAECE. 2010. Diplomatura en Psicología Institucional. UCES. Diplomatura en psicopedagogía Grupo Congreso. 2017. Licenciatura en Psicopedagogía. Universidad de Morón. (Título en trámite)
  - 3 Frigerio, G. (2008): La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcontica. Del Estante Editorial. Bs. As



Las actuales posiciones de intervención psicopedagógica, sostienen el hacer desde el pensamiento de la complejidad, desde el acontecer situacional que rescata la diversidad portada por cada quien y reconoce a la subjetividad como una construcción colectiva.

“La diversidad remite a la variedad que no se deja subsumir en un patrón. Lo diverso nos lleva hacia a otra dimensión del orden y también a una manera distinta de ordenar. La diferencia puede organizarse en sistema, la diversidad nos abre la puerta para ir a jugar.” (p.145)<sup>4</sup>. Esta diversidad posibilita otras condiciones de enseñanzas y múltiples posibilidades de aprendizajes acordes a la singularidad que porta cada niño/a. Esta heterogeneidad representada en el aula y en la escuela, actualmente es reconocida como un valor formativo para pares y adultos, y se implementen distintas estrategias, mediando entre las infancias y los objetos de conocimiento, con otras modalidades de evaluación atendiendo a los tiempos y estilos de aprendizajes de los niños y niñas.

Acompañamos las trayectorias formativas de los y las futuros/as psicopedagogos/as para que puedan pensarse a sí mismos en tanto subjetividades diferenciadas, que transiten en nuestras cátedras experiencias de diversidad e inclusión, ya que ello actuará de insumos en sus futuras intervenciones psicopedagógicas con las infancias plurales.

## Segundo Eje de nuestras prácticas: Reconocer la importancia de la labor psicopedagógica para la inclusión de las infancias

Estas mismas nociones acerca de la diversidad y la constitución de subjetividades diversas en el entramado colectivo, son las que ponen en evidencia la necesidad de pensar y de poner en práctica otras modalidades de intervención psicopedagógica para favorecer la inclusión de las infancias. Allí “Nos cuestionamos sobre cuáles serán más efectivas para su socialización, para el despliegue de sus intereses y posibilidades, cuáles las más apropiadas para compensar aquellos aspectos que no han logrado hasta el momento de la escolarización un desarrollo pleno, cuáles operarán como plataforma de desarrollo de conductas resilientes”<sup>5</sup>. Desde esta diversidad, se interpela a la escuela y a los actores que trabajamos en ella, a pensar otros modos de enseñar, y propiciar diferentes formas en el aprender, y en diferentes tiempos, que atiendan a la singularidad plural.

## El trabajo psicopedagógico para la inclusión de las infancias

- 
- 4 Najmanovich, D. en Untoiglich, G y Untoiglich, G. Szyber, G. (comps) (2020): Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes. Noveduc. Bs. As.
- 5 Catrambone, R. Ledwith, A. (2017): 2 Congreso Provincial de Ciencias de la Educación. La Rioja 2017. “NEUROCIENCIA e INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: RECREANDO ESCUELAS”. “Formación de Psicopedagogos/as y Docentes: entramados de comunicaciones interpersonales”.



“La intervención psicopedagógica está direccionada a abrir espacios de autoría de pensamiento, no sólo en los niños a los que atiende, sino también hacia los adultos (padres y maestros) que tienen funciones enseñantes.” (Fernández, A. 2002. p.122)<sup>6</sup>

Las nuevas posiciones educacionales quitan al niño o niña del lugar del no aprender, de culpabilizarlo/a, para ubicarlo/a en un lugar de corresponsabilidad con la tarea docente. “...la mirada psicopedagógica deberá poder hacer foco en la tarea docente, para poder acompañar y asistir ante las dificultades de enseñanza que pudieran aparecer.” (Catrambone, R. Ledwith, A. 2021)<sup>7</sup> ya que la relevancia de la labor psicopedagógica es central para acompañar las trayectorias escolares y los procesos de subjetivación e inclusión, del modo singular que cada niño y cada niña requieran.

Entendemos que las experiencias formativas centradas en la diversidad y la inclusión serán el punto de partida para que, a futuro, los/as psicopedagogos/as tengan una mirada amplia e integral acerca de la diversidad y la inclusión. En definitiva, decimos que “Para propiciar un futuro sostenible desde la educación, la formación psicopedagógica debe estar centrada en las ideas de inclusión y diversidad, dado que ello permite el desarrollo de cada estudiante con sus posibilidades y tiempos personales.” (Catrambone, R. Ledwith, A. 2021)<sup>8</sup>.

Para la futura labor psicopedagógica que desempeñarán, resulta fundamental propiciar experiencias centradas en la comunicación, poniendo en relieve la importancia de la diversidad de cada quien. Así, el entramado comunicacional se ajusta a la diversidad de opiniones en virtud del respeto a la alteridad en un escenario incierto. Sucede que, si de antemano dijésemos como debieran ser esos modos, nos volveríamos a instalar en un paradigma binario (aprende- no aprende) y un formato único de enseñanza que espera un único resultado. Entendemos que “Educar es transmitir marcas simbólicas que posibiliten al pequeño sujeto gozar de un lugar de enunciación en el campo de la palabra y el lenguaje, a partir del cual le sea posible lanzarse a las empresas del deseo” (de Lajonquière. p. 43)<sup>9</sup>, y también en la educación de adultos.

6 Fernández, A. (2002): Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Nueva Visión. Bs. As.

7 Catrambone, R. Ledwith, A. (2021): II Jornadas de Fundamentos y Aplicaciones de la Interdisciplina (JFAI2021) tendrán lugar los días 19 al 22 de abril de 2021, en modalidad virtual. “Lenguaje, conocimiento y sociedad. Algunas visiones desde la psicopedagogía en las escuelas.”

8 Catrambone, R. Ledwith, A. (2021): IV CONGRESO DE EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA. Encarnación, 05 junio de 2021 “La formación psicopedagógica desde los entornos virtuales. Experiencias de alfabetización académica.”

9 De Lajonquière, L. en Minnicelli, M.(coord.)(2008): Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y las niñas. El derecho a leer. Noveduc. Bs. As.



Apostamos en nuestras cátedras a valorar y sostener la diversidad y la inclusión, ya que lo vivenciado será más fácil de ser tramitado en sus prácticas profesionales para propiciar una real inclusión de las infancias diversas en las escuelas, que será el punto de partida para el despliegue de las singularidades diversas en un contexto social más plural y democrático.

## Referências bibliográficas

CATRAMBONE, R. LEDWITH, A. (2017): 2 Congreso Provincial de Ciencias de la Educación. La Rioja 2017. "NEUROCIENCIA e INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: RECREANDO ESCUELAS". "Formación de Psicopedagogos/as y Docentes: entramados de comunicaciones interpersonales".

CATRAMBONE, R. LEDWITH, A. (2021): II Jornadas de Fundamentos y Aplicaciones de la Interdisciplina (JFAI2021) tendrán lugar los días 19 al 22 de abril de 2021, en modalidad virtual. "Lenguaje, conocimiento y sociedad. Algunas visiones desde la psicopedagogía en las escuelas."

DE LAJONQUIÈRE, L. en Minnicelli, M.(coord.)(2008): Infancia, legalidad y juego en la trama del lenguaje. Los mayores ante la educación de los niños y las niñas. El derecho a leer. Noveduc. Bs. As.

FERNÁNDEZ, A. (2002): Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento. Nueva Visión. Bs. As.

FRIGERIO, G. (2008): La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica. Del Estante Editorial. Bs. As

NAJMANOVICH, D. en Untoiglich, G y Untoiglich, G. Szyber, G. (comps) (2020): Las promesas incumplidas de la inclusión. P



## Práticas de comunicação alternativa em consonância com os recursos da educação terapêutica

Rosana Nascimento de Sousa  
Cristina Keiko Inafuku de Merletti

Este resumo tem como objetivo apontar práticas da Tecnologia Assistiva na modalidade Comunicação Alternativa tendo como suporte teórico alguns dos conceitos que a educação terapêutica propõe. Por meio do processo de pesquisa objetiva-se explorar algumas das contribuições da psicanálise e alguns recursos da aprendizagem terapêutica para a construção do aluno-sujeito, indivíduo central de nossos estudos. Ressalta-se a importância do presente estudo a fim de acrescentar tais recursos para a constituição dos alunos com Entraves Estruturais. Durante a pesquisa foram realizadas seleção bibliográfica e documental, por meio de consulta de livros, dossiês, artigos, dissertações e teses que abordam o tema com questões e contribuições pertinentes para escolarização do estudante com entraves estruturais, que são o foco de análise do artigo em questão.

Palavras-chave: Educação Terapêutica. Entraves estruturais. Aluno-sujeito. Comunicação Alternativa.

O desenvolvimento da psicanálise aplicada à educação, já há algumas décadas têm construído interessantes olhares e práticas sobre o processo educativo, principalmente para os estudantes com entraves estruturais e psicose. Os recursos da aprendizagem terapêutica e educação terapêutica estão baseados em princípios norteadores importantíssimos para o tratamento das crianças com Entraves Estruturais (EE) em sua constituição, no qual o tratar e educar estão caminhando simultaneamente. De acordo com Pesaro et al. (2020) e Kupfer (1997), a educação terapêutica, pode-se dizer, sustenta três eixos norteadores: a inclusão escolar, o tratamento institucional e o educacional. A educação terapêutica é a junção dos princípios teórico-clínico e segue um conjunto de procedimentos terapêutico-educacionais, no intuito de contribuir para restabelecer ou para construção da estruturação psíquica de estudantes que apresentam falhas em seu processo de subjetivação, esses conjuntos de procedimentos são multidisciplinares, nos quais são ofertados para as crianças, famílias e professores.

Ainda de acordo com Pesaro et al. (2020), a educação terapêutica vem se construindo a partir do fazer aparecer o aluno-sujeito, educar-tratar, com possibilidades, com propostas metodológicas que possam contribuir com as práticas com os estudantes com EE. O alunosujeito é aquele que tem a dizer de si, não só falar de si. É importantíssimo ressaltar que o mesmo precisa ser escutado, ainda que algumas vezes seja complicada essa escuta, ele é também o sujeito que viveu e vive o processo de construção subjetiva.



No dossiê de Bernardino (2007), o sujeito precisa ser participante de seu contexto, com isso, a psicanálise poderá contribuir para identificar as barreiras das atividades escolares, levando em consideração as singularidades do sujeito. Kupfer (2010), aborda dentro desse contexto de aprendizagem em consonância à educação terapêutica seu fundamento principal de “sujeito do Inconsciente”, no contexto precisamos considerar as especificidades e entraves dos estudantes a partir da consideração, ajudá-lo em seu processo de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, o ingresso de estudantes tem proporcionado as escolas a repensarem sobre as estruturas curriculares e ampliar os recursos pedagógicos. De acordo com Pesaro *et al.* (2020), a construção e uso dos recursos pedagógicos para aprendizagem terapêutica tem dois princípios: o direito do aluno em aprender e o ter acesso ao conhecimento.

No entanto, segundo Pesaro *et al.* (2020), a produção de um plano que considere as necessidades específicas do estudante, não pode ser confundido como plano individual, pois a consideração da singularidade não pode ser associada à individualidade quando está se referindo a singularidade e o discurso no que se diz a respeito as especificidades próprias de cada um. Partindo desse ponto podemos levantar a discussão dos que são impossibilitados de falar oralmente.

De acordo com Schirmer (2012), a Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA), é uma das modalidades da Tecnologia Assistiva que oferece suporte a pessoas sem fala ou escrita funcional. Anteriormente, temia-se que o uso da modalidade poderia interferir na aquisição da fala no futuro, visto que diminuiria as oportunidades. No entanto, hoje sabemos que isso não ocorre, pois os alunos que têm a oportunidade de usar a CAA e que tem condições intelectuais tornam-se falantes mais competentes.

Em consonância com Pesaro *et al.* (2020), antes tudo para o planejamento e ações que estejam de acordo com o aluno é preciso conhecê-lo e observá-lo, no intuito de saber suas particularidades como, por exemplo, como se comunica e suas preferências.

Os recursos são representados e descritos de acordo com Pesaro *et al.* (2020), em três grupos: o primeiro, os Recursos que flexibilizam a dicotomia entre o aluno com Entraves Estruturais e grupo-classe, o segundo, os Recursos que levam em consideração as dificuldades no laço social (no contato com os outros) do aluno com EE e, por último, o terceiro, Recursos direcionados para o aluno com EE.

Segundo Pesaro *et al.* (2020), é importante salientar que primeiro recurso é levantado dois “falsos” dilemas, nos quais são imprevisíveis as discussões da equipe escolar para planejamento das práticas de CAA e demais atividades. O primeiro falso é que o foco do professor para os estudantes não caracteriza o trabalho individual. O segundo falso é que o trabalho que leva em consideração a singularidade do estudante com EE pode desviar o educador do trabalho coletivo.

Para melhor entendimento das relações entre singular e coletivo e para não caíamos na ideia de serem diferentes, duas advertências importantes são discu-



tidas. A primeira foi levantada por Freud, de acordo com Pesaro et al. (2020), os laços desviados de seu objetivo original permitem que o sujeito possa se retirar de sua zona de narcisismo abrindo oportunidades do sentimento de coletividade, pois os grupos são formados por meio de laços identificatórios entre os que fazem parte dele. Dessa forma o coletivo é formado pelas singularidades nas relações.

A segunda foi discutida por Voltolini (2004), levantando a questão de que não é possível existir grupos onde todos possam estar incluídos. Essas advertências podem auxiliar os educadores sobre as configurações de grupo-classe, e que o mesmo não se torna naturalmente ou de forma homogênea. Alguns recursos podem também auxiliar aos professores a lidar melhor em volta dessa tensão entre singularidade do estudante com EE e união com o grupoclasse.

De acordo com Shirmer (2012), CAA no espaço escolar é preciso levar em consideração a subjetividade de cada estudante, e no processo de comunicação é preciso uma variedade de recursos e estratégias, que chamamos de Sistema de Comunicação Alternativa (SCA), por esse motivo que cada usuário terá seu próprio SCA, diante disso, não é possível encontrá-los prontos. Ele deverá ser desenvolvido com o estudante, professor de sala comum e professor especialista em parceria com outros profissionais, e ser usado em todos os ambientes da unidade escolar e quando possível em casa também.

Podemos, de acordo Menezes (2011), utilizar com os alunos com deficiência a estratégia de painel de rotina, para auxiliá-los a compreensão dos acontecimentos e planejamentos das aulas programadas no dia. As estratégias de rotina escolar podem diminuir os episódios de alterações sensoriais e desorganização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para uso de tal aporte pedagógico, vale ressaltar que é necessário o uso de imagens que fazem parte do cotidiano do estudante.

O segundo discutido na obra Pesaro et al. (2020), são os recursos que levam em consideração as dificuldades no laço social (no contato com os outros) do aluno com EE, nos traz norteadores de como podemos articular com o reconhecimento das produções dos estudantes com EE. Com SCA podemos fazer esse reconhecimento de suas produções e entendimento de seus sentimentos e angustias.

Para o planejamento do SCA, segundo Shimmer (2007), podemos seguir os elementos: escolha dos recursos, prancha álbum, vocalizador e editores de textos que podem ser com temáticas como materiais de sala de aula e alimentação, símbolos, como gestos, vocalização, sinais, fotos e imagens.

O uso da modalidade não tem o intuito de generalizar o estudante reduzindo-se ao seu laudo. Segundo Bernardino (2007, p. 54), "Cada pessoa tem uma história única; cada sintoma tem um sentido particular para cada um; cada doença, cada deficiência vai adquirir significação a partir do contexto em que se insere", dessa forma, é primordial que os professores possam compreender que a linguagem vai além da fala e, além disso, possam entender quais são os siste-



mas de CAA que estão disponíveis, considerando a subjetividade dos estudantes com deficiência

Diante dos diferentes contextos, enfatiza-se a necessidade de discutir e reconhecer os recursos de Tecnologia Assistiva e CAA, assim como os Recursos da educação Terapêutica para a educação das pessoas que precisam de adequações de suas rotinas escolares com o intuito de diminuir as barreiras da comunicação, favorecendo o trabalho cooperativo entre estudante, professor e amigos no processo educativo, baseando-se na importância do papel da comunicação nesse processo.

## Referências Bibliográficas

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. A contribuição da psicanálise para a atuação no campo da educação especial. *Estilos da clínica*, v. 12, n. 22, p. 48-67, 2007.

KUPFER, M. Cristina M. Educação terapêutica: o que a psicanálise pode pedir à educação. *Estilos da Clínica*, v. 2, n. 2, p. 53-61, 1997.

KUPFER, Maria Cristina Machado. O sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 1, 2010.

MENEZES, A. R. S. A inclusão de alunos com Autismo em escolas públicas de Angra dos Reis. In: NUNES, L. R. O. P; SUPLINO, M. WALTER, C. C. F. (Orgs) *Ensaio sobre Autismo e Deficiência Múltipla*. Marília: ABPEE; Marquezine & Manzini, 2013.

PESARO, Maria Eugênia et al (org.). *Práticas inclusivas II: desafios para o ensino e a aprendizagem do aluno-sujeito*. São Paulo: Escuta, 2020. 345 p.

SCHIRMER, C. R. Metodologia Problematizadora na formação de graduandos de Pedagogia em Comunicação Alternativa. 2012. 207f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SCHIRMER, C.; BERSCH, R. Comunicação Aumentativa e Alternativa-CAA. Schirmer, C.; Browning, N.; Bersch, R. & Machado, R. *Atendimento Educacional Especializado*. Brasília, Gráfica e Editora Cromos, p. 57-84, 2007.

VOLTOLINI, Rinaldo. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma?. *Estilos da clínica*, v. 9, n. 16, p. 92-101, 2004.





# O mal-estar docente é real: ressonâncias no tornar e manter-se professor(a)

Silvano Messias dos Santos<sup>1</sup>  
Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida<sup>2</sup>

O objetivo desse texto é discutir o mal-estar docente e suas ressonâncias em relação ao tornar-se e manter-se professor(a), como recorte temático de estudo em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - PPGE/UnB com o apoio da Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB. É em torno de alguns “elementos provocadores” de mal-estar docente que nossos diálogos se constroem a seguir, a partir de conversações com professores e estudantes de licenciatura.

## 1. O mal-estar docente frente à desvalorização da profissão e desqualificação do trabalho do professor

Na escuta e diálogos com os professores, queixas relacionadas aos baixos salários, ao desprestígio social da profissão e ao desrespeito para com a figura do professor são registradas, tais como: sobrecarga e condições de trabalho, extensas jornadas laborais, cortes salariais, plano de carreira, sistema burocrático imposto aos professores, insatisfações ligadas ao sistema educacional que consideram deficitário, o desrespeito dos alunos e da sociedade em geral.

Dentre outras, importante reconhecer a questão da remuneração, pois muitos professores admitem complementar a renda assumindo aulas em mais de uma escola (muitas vezes via contratos temporários) ou exercendo outros trabalhos. Queixam de se sentirem cansados, adoecidos, muitas vezes impotentes ou inúteis, além de insatisfeitos quanto à escolha da profissão como projeto de vida. Neste sentido, a pergunta que afinal parece insistir-se: quem quer ser professor(a) hoje?

## 2. O mal-estar docente frente ao excesso de demandas

O professor, atualmente, para além do compromisso de ensinar, depara-se com múltiplas demandas e expectativas em suas relações e contradições com a profissão no contexto social, político, econômico, cultural, ambiental, tecnológico e acrescenta-se, agora, pandêmico.

Na atualidade, as competências docentes exigidas aumentaram e se complexificaram:

---

1 Doutorando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). E-mail: silvannomessias@yahoo.com.br

2 Professora orientadora, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). E-mail: almeida@unb.br



“A escola não é mais apenas um lugar de ensino, ela é um meio de vida. Cabe ao professor ensinar, dar suporte psicológico e social a seus alunos, ocupar-se de certos entraves da vida familiar deles quando atravessam a questão escolar, intervir nos conflitos entre alunos, gerir o fracasso escolar e a evasão, interagir com seus pares docentes, sintonizar seus trabalhos em nome de uma interdisciplinaridade, organizar seus sindicatos, etc.” (VOLTOLINI, 2018, p. 49)

Multifacetado, o professor, ao assumir diferentes funções e se submeter às demandas e exigências (im)postas pelo outro – currículo escolar, especialistas, pais, alunos, comunidade, Estado –, se vê inevitavelmente perante desafios e dilemas diversos, com implicações que podem afetar seu bem-estar e, não raro, o desejo de manter-se na profissão. Em tempos de globalização, neoliberalismo e produtivismo, existe uma ideia latente no discurso pedagógico das competências que é a de reverter os professores em “superprofessores” (VOLTOLINI, 2018), ou seja, em profissionais multifuncionais, polivalentes, capazes de responder todas as demandas de seu trabalho, o que favorece, a nosso ver, o adocimento desses profissionais e a própria renúncia da profissão. Afinal, o que faz – ou deve(ria) fazer – um(a) professor(a) hoje e quais as relações possíveis com seu bem-estar/mal-estar?

### 3. O mal-estar docente frente à culpabilização pelos fracassos escolares

Além de se defrontar com o aumento de competências e de complexas demandas, geradoras de mal-estar, o professor atualmente “tem também de lidar com aquilo que provavelmente é a mudança maior em sua imagem contemporânea: *ele tornou-se o responsável pelo fracasso escolar*” (VOLTOLINI, 2018, p. 49). Nos últimos anos, tem-se percebido uma crescente responsabilização do professor pelos infortúnios da educação, pois se antes prevalecia “a concepção de que o fracasso do aluno que não aprende se devia a questões idiossincráticas desse aluno, seu estado psicológico, neurológico, familiar, etc.”, atualmente esse entendimento, ainda que presente, é substituído hegemonicamente por outra concepção: a de que “se o aluno não aprende é porque o professor e a escola não envidaram todos os esforços necessários”, o que nos leva a afirmar, a partir dessa lógica, que o “fracasso escolar, hoje em dia, é sinônimo de fracasso da escola, ou seja, do professor” (ibidem, p. 49). Assim, considerado culpado por todos, o professor muitas vezes incorpora esse discurso da responsabilização e também se culpa, consciente ou inconscientemente, com repercussões em seu bem-estar como pessoa e profissional.

### 4. O mal-estar docente frente a perda da autonomia e a crise da autoridade docente na escola contemporânea

De acordo com Sacco (2017), falta um lugar simbólico, no imaginário social, para o professor e para o saber. Parece haver um declínio do valor da educação



na constituição dos sujeitos. Os alunos e muitas vezes os pais não valorizam mais o saber que a escola veicula. A escola tem cada vez mais perdido seu prestígio como lugar central de transmissão do conhecimento: em tempos de tecnologias, de novos modelos de comunicação, crianças, jovens e adultos manifestam crescente interesse pelo acesso a um “saber sem mestre”. Os professores reclamam que seus alunos não se interessam pela instituição escolar, que a indisciplina e a violência imperam, que seu trabalho nas escolas está sob vigilância e submetido a controles externos, e que se sentem sem autoridade, sem autonomia e afinal em crise. Neste sentido, Sampaio (2021) questiona que lugar ocupa os professores nos sonhos da república:

[...] parece-nos fato que, sem um lugar de palavra numa escola justa, fica bastante difícil que o encontro entre aqueles que já estão no mundo e os que estão chegando seja marcado pelo enlace com o legado público. Sem herança, professores e alunos parecem não encontrar algo de valoroso que verdadeiramente os mova e ao mesmo tempo os amarre numa tradição existencial. Nessa condição de inércia, abandonam e são abandonados, banem e são banidos do cenário escolar. Perambulam por entre os muros da escola procurando para si um lugar nos sonhos da república (SAMPAIO, 2021, p. 63).

## 5. O mal-estar docente frente ao cenário nacional

Não se pensa a escola apartada do contexto social mais amplo. Talqualmente, o “ser professor” não se constrói desvinculado do contexto social, político, econômico, histórico, cultural. A escolha pela profissão professor, assim como a permanência ou desistência da carreira docente, não estão desconectadas do contexto sociopolítico nacional.

Nos encontros com os docentes, emerge a reflexão de que *ser professor, hoje, nunca foi tão difícil*: expõem preocupações sobre as ameaças direcionadas à liberdade de cátedra, à liberdade de ensino e à pluralidade de ideias nas instituições escolares, às vezes motivadas por autoridades e figuras públicas, corroborando para a intensificação do mal-estar docente. Temas como Base Nacional Comum Curricular, Novo Ensino Médio, militarização escolar, homeschooling, escola sem partido, dentre outros em debate no Brasil atualmente, também parecem inquietar os professores. Dentre as queixas, pontuam que a participação dos professores tem sido cada vez menos observada nos processos de elaboração das políticas educacionais – em âmbito nacional, estadual e municipal – e reivindicam, com base na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, além de respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

### (In)concluindo

Como vimos, o mal-estar docente é real e está atravessado por diversas questões, com repercussões no ser, tornar-se e/ou manter-se professor(a). Retomamos Voltolini (2018):



“Sem autonomia formativa, subordinado a ideologia do Estado e dos experts que concebem sua formação; com seu papel ampliado e complexificado pelas mudanças frequentes na realidade escolar; lançado num contexto instável de hiper-reformismo institucional no qual necessariamente se concebe de modo simplista as práticas e a racionalidade subjetiva para acompanhar tantas mudanças; acusado de ser o culpado pelo fracasso escolar; diminuído em sua presença subjetiva graças a concepções pedagógicas modernas que o situam como simples intermediário da relação do aluno como seu objeto de estudo; hiperavaliado pelos órgãos públicos numa perspectiva quantitativa e dentro de um sistema competitivo; esgarçado pela oferta de múltiplos cursos de formação continuada, sem que nenhum deles pareça trazer o conforto buscado, o professor encontra seu mal-estar peculiar” (VOLTOLINI, 2018, p. 50)

Reconhecemos, portanto, múltiplos elementos que permeiam as diferentes formas de renúncia dos professores ou padecimento em exercício, e a “retirada de cena”, tanto de docentes experientes como daqueles que se encontram no início do magistério ou em formação inicial, ocorre acompanhada de sofrimento psíquico, estresse, esgotamento emocional e inevitáveis angústias, historicamente presentes no campo da educação, mas que vem se reatualizando de múltiplas formas.

Em *O nome atual do mal-estar docente*, Pereira (2016, p. 21) pontua que os professores atualmente se dizem “cada vez mais adoecidos, estressados, angustiados, mentalmente esgotados, hipermedicalizados ou sob tratamento” e que se considerarmos “os imperativos da sociedade em que vivemos (incluindo o universo escolar), as vicissitudes do Supereu (com seus impulsos de gozo) e os modos de manifestação da angústia (que possam estar presentes em certas formas de depressão, pânico, bipolaridade, oralidade, etc.)” (ibidem, p. 112), podemos admitir que alguns professores, no confronto diário com os desafios da profissão, estejam “no limite”, com implicações no ser, tornar-se e manter-se professor(a). Nesse sentido, para (não) finalizar, uma provocação inscreve-se: do ponto de vista do sofrimento psíquico e das queixas de mal-estar, padecem mais os professores, se comparados às outras profissões?

## Referências bibliográficas

- PEREIRA, Marcelo Ricardo. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- SAMPAIO, Andressa Mattos Salgado. Quando algo não vai bem na educação: o lugar da escola para todos nos sonhos da república. In: ROSADO, Janaína; PESSOA, Marcos (Orgs.). *As abelhas não fazem fofoca: estudos psicanalíticos no campo da educação*. São Paulo: Instituto Langage, 2021.
- SACCO, Ricardo Dias. *Para uma etiologia da renúncia ao professar: alguns apanhados da corte ao neoliberalismo no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2017
- VOLTOLINI, Rinaldo. *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni, 2018.



# A angústia frente ao não saber: professores e alunos-já-professores entre impasses no ensinar-aprender

Silvano Messias dos Santos<sup>1</sup>

Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida<sup>2</sup>

Como recorte temático de pesquisa de doutorado em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - PPGE/UnB com o apoio da Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB, este texto propõe refletir sobre a angústia de professores e alunos-já-professores frente aos impasses que atravessam o ensinar e o aprender nas Ciências Exatas. Os sujeitos participantes do estudo são professores universitários e alunos-já-professores vinculados aos cursos de licenciatura em Física, Matemática e Química da UFOB. Por alunos-já-professores, nos referimos aos sujeitos que são, simultaneamente, estudantes dos cursos de licenciatura mencionados e professores, temporários ou efetivos, em escolas públicas ou privadas da educação básica.

A pesquisa inscreve-se na abordagem qualitativa utilizando entrevistas clínicas como técnica para construção de dados complementares à escrita da Memória Educativa. Inspirada nos registros freudianos, a Memória Educativa configura-se como um dispositivo de pesquisa proposto por Almeida (2012) como possibilidade de resgate das experiências vividas pelos sujeitos (professores e alunos) em suas trajetórias formativas, para compreensão das marcas que os constituem, e suas possíveis repercussões no ensinar e no aprender.

Em *Angústia e instintos*, Freud (1930/2010, p. 224) entende a angústia como “um estado afetivo, ou seja, uma união de determinadas sensações da série prazer-desprazer”. Nesse texto, assim como em *Inibições, sintomas e angústia* (FREUD, 1926), o autor discorre sobre três tipos de angústia: realista, neurótica e de consciência, sendo a primeira “correspondente à dependência do eu em relação ao mundo externo”, a segunda “resultante da dependência do eu em relação ao isso” e a angústia moral “produzida pela relação do eu com o supereu” (ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 547). Noutras palavras, na angústia realística tem-se “como característica o fato de o perigo ser conhecido, enquanto na angústia neurótica o perigo seria pulsional e desconhecido”, segundo Miranda (2017, p. 258), ambas podendo, também, se manifestar de forma associada.

Em estudo exploratório que realizou sobre “angústia realística”, mal-estar docente e sua relação com os saberes e discursos circulantes sobre o fracasso

---

1 Doutorando vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). E-mail: silvanomessias@yahoo.com.br

2 Professora orientadora, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB). E-mail: almeida@unb.br



escolar, Miranda (2017) destaca 3+1 elementos desencadeadores de angústia em professores de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e médio. Interessante sublinhar que as mesmas fontes desencadeadoras de angústias sinalizadas pelo pesquisador comparecem em professores e alunos-já-professores dos cursos de Física, Matemática e Química da UFOB. São elas: i) angústia frente ao não saber; ii) angústia frente ao não saber fazer; iii) angústia frente aos impasses da contemporaneidade; e iv) angústia frente a uma impossível saída para o mal-estar docente.

Em relação à angústia frente ao não saber, Miranda (2017, p. 260) destaca o fato de as múltiplas dificuldades escolares apresentadas pelos alunos repercutirem nas professoras da pesquisa: “se sentem constantemente inquietas por eles parecerem refratários aos conteúdos ensinados e, mais ainda, por elas se sentirem constantemente pressionadas pela escola para fazer com que tais alunos assimilem os conteúdos escolares”. Nesta direção, a pesquisa em desenvolvimento evidencia que os docentes universitários, diante do não aprender em cursos de formação inicial de professores, também sentem as mesmas angústias frente ao não saber dos estudantes que “se preparam” para o exercício da docência. Os altos índices de reprovação em componentes curriculares e desistências de curso têm gerado mal-estar e angústias nos professores e alunos-já-professores, que, frente ao não saber, não sabem o que fazer com “Isso”.

Eis aí a segunda fonte desencadeadora de angústia em professores, segundo Miranda (2017), o não saber fazer, que compreende as dificuldades em lidar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, como deficiências sensório-motoras, cognitivas, hiperativas e autistas. Para o autor, duas realidades se conflitam no cotidiano escolar: “Por um lado, há uma queixa por parte dos professores que não se sentem capacitados a lidar com as crianças com necessidades educacionais especiais e, por outro, há o dizer da rede de ensino acerca da oferta de cursos de formação para professores nessa área”. Semelhança de situação ocorre no contexto da UFOB e das escolas frequentadas pelos alunos-já professores: impotentes frente ao não saber fazer, os docentes se enlaçam ao discurso médico/psicopedagógico sobre os problemas de aprendizagem, o que parece potencializar ainda mais seu mal-estar.

Sobre o terceiro elemento gerador de angústia – os impasses da contemporaneidade –, entram em cena “os fenômenos contemporâneos da violência, de usos dos dispositivos eletrônicos, do tédio e do desinteresse dos alunos, do suicídio de jovens”, dentre outros, que se manifestam no cotidiano escolar e universitário (MIRANDA, 2017, p. 261). A respeito do quarto elemento – da saída para o mal-estar docente –, revela-se “a condição de impotência dos professores [que] ficou demonstrada na angústia gerada pela crença de não se ter uma saída para o mal-estar docente” (ibidem, p. 261). Em outras palavras, a descrença dos professores em encontrar uma solução para os impasses na educação, ou uma resposta para suas incertezas e queixas, parece potencializar a angústia: depaenam-se com um perigo difícil de nomear, mas que é real e ameaçador, capaz de gerar sofrimento, dor, desprazer.



Os professores apontam algumas deduções sobre suas angústias em relação ao não saber e não saber fazer: de um lado, os professores se dizem angustiados com as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e com suas próprias limitações; de outro, os estudantes, diante dos impasses vividos nas tentativas de aprender, muitas vezes pensam o saber nas Ciências Exatas como algo inacessível e em virtude das frustrações acadêmicas muitos se abrogam do processo de ensino-aprendizagem, motivados pelo sentimento de aversão que desenvolvem em relação a esse saber estranhado, difícil de ser apre(e)ndido. Os discursos socioculturais que concebem o saber nas Ciências Exatas “como difícil e para poucos”, em circulação no imaginário social e educativo, parecem colaborar para essa relação traumática do sujeito com o saber e o aprender.

Ainda acerca do mal-estar docente, faz-se necessário lembrar que, para além dos fatores despertadores de angústia mencionados por Miranda (2017), existem outros que a eles se agregam e repercutem, direta ou indiretamente, no ensinar e aprender, como evidenciam a pesquisa em desenvolvimento no âmbito da UFOB, tais como: a falta de valorização da profissão docente, os baixos salários dos professores, as condições precárias de trabalho, o excesso de cobranças e culpabilização do professor pelos fracassos escolares, a perda da autoridade docente, dentre outros.

Em seus diálogos com as teorias sobre a angústia em Freud e Lacan, para buscar possibilidades de ler e trabalhar a angústia que emerge nas experiências educativas escolares e na formação de professores, Zelmanovich (2017) afirma:

“Poderíamos sintetizar que a angústia é a sensação do sujeito diante de coordenadas reais convergentes: diante do desejo do Outro, que não reconhece o sujeito em suas insígnias, sua investidura narcísica, sua máscara de fantasia; e diante do não reconhecimento da causa da angústia no ser pulsional. Essas duas coordenadas têm toda a importância para o trabalho educativo, com suas consequências para a formação docente. Ambas advertem sobre o papel que tem o olhar do Outro, cunhado e encarnado na figura docente, cujo gesto do não reconhecimento pode desencadear a angústia do lado do estudante, que retorna como angústia no docente diante do declínio de sua função que o sustenta como professor. Também adverte sobre o trabalho que a cultura opera sobre o destino sublimatório da pulsão” (ZELMANOVICH, 2017, p. 250)

Ainda segundo Zelmanovich (2017, p. 244), a angústia que emerge, ou que pode emergir, na cena pedagógica também “pode constituir uma oportunidade para a abertura de uma experiência educativa”, revelando-se como problema ou solução: o professor tanto pode deixar-se imobilizar pelo desespero que o paralisa ou cogitar a possibilidade da fuga, como também pode conseguir “transitar a experiência de educar ao temporizar sua angústia, que lhe permite significá-la” (ibidem, p. 247).

Neste sentido, a autora sugere que, sem querer atribuir à psicanálise a função impossível de curar a educação de seus males, uma formação de professores orientada pela psicanálise talvez ofereça ao professor ou “candidato a professor



a possibilidade de ser um docente sensível aos indícios da própria angústia, em que possa reconhecer ali uma possível abertura, apoiada em recursos teóricos que permitem ler os efeitos que se produzem nas salas” (ibidem, p. 250), para, ao invés de fugir ou se deixar imobilizar, conseguir re-posicionar-se subjetivamente, re-pensar, re-criar e se re-inventar frente ao “impossível do educar”, pois cada professor, animado pelo desejo, lida com a angústia à sua maneira.

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. O lugar da memória educativa na formação de professores: uma leitura psicanalítica. Curitiba: Editora CRV, 2012.

FREUD, Sigmund. Inibição, sintoma e angústia. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, Vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Originalmente publicado em 1926.

\_\_\_\_\_. O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Originalmente publicado em 1930/1936.

MIRANDA, Cássio Eduardo. “Angústia real” e mal-estar docente: fragmentos de uma conversa. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). Os sintomas na educação de hoje: o que fazer com “isso”? Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 252-264.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. Dicionário de psicanálise. Tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ZELMANOVICH, Perla. Considerações sobre a angústia como obstáculo e oportunidade para lidar com o segregativo na formação de professores. In: PEREIRA, Marcelo Ricardo (Org.). Os sintomas na educação de hoje: o que fazer com “isso”? Belo Horizonte: Scriptum, 2017, p. 241-251





# Formação de professores no ensino remoto: tempos para/de aprendizagens

Simone Bicca Charczuk<sup>1</sup> |

## Introdução

Com a emergência da pandemia de Covid-19 no início do ano 2020, que se estende até o presente, os espaços educativos tiveram que construir novas formas de propor e sustentar o processo de escolarização, isso não foi diferente nos contextos de formação de professores, em especial, nos cursos de licenciatura. A estratégia de Ensino Remoto se impôs, não sem controvérsias, como alternativa para levar a cabo tal necessidade de implementar a formação na impossibilidade da presencialidade em sala de aula.

Consideramos compromisso ético dar visibilidade à diversidade socioeconômica que impossibilita o acesso de muitos alunos e professores aos recursos necessários para implementar essa forma de educar. Além disso, torna-se importante avançarmos nas discussões de outros modos para operar a práxis educativa que se afastem da identificação do Ensino Remoto exclusivamente a um modelo transmissivo, apostando na possibilidade de criação de espaços para o encontro entre professor-alunos-conhecimento.

Tendo em vista tal desafio, este trabalho tem por objetivo apresentar a análise preliminar de uma proposta formativa, no âmbito de uma disciplina de um curso de graduação em pedagogia de uma Universidade Federal, organizada a partir da abordagem psicanalítica para pensar as aprendizagens (D'Agord, 2010). Partimos de uma breve discussão acerca da configuração do Ensino Remoto, especialmente sua diferença e possíveis aproximações com a Educação a Distância a fim de avançarmos para a apresentação da organização e a análise específica da disciplina em tela.

## Educação a distância *versus* ensino remoto: pressupostos

Desde que a possibilidade de implementar a escolarização de forma remota se colocou como necessidade e estratégia no contexto pandêmico no qual nos encontramos muitas foram as críticas disseminadas nas mídias em relação a esse modo de ensino. A maioria das críticas apresentava uma indistinção entre o Ensino Remoto e a modalidade de Educação a Distância, como se ambos fossem estruturados da mesma forma.

---

1 Psicóloga, Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/BR. Membro do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC) e da RUEPSY.



No âmago desta discussão, nos opomos a essa indistinção (Charczuk, 2020), principalmente porque reconhecemos a Educação a Distância como uma modalidade de ensino específica e consolidada nas legislações brasileiras, em especial pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017). Ao contrário, o Ensino Remoto se configura como um modo de oportunizar a educação de forma emergencial, na ausência da possibilidade de nos valermos dos tradicionais espaços escolares presenciais para sustentar o ensino ou da solidez da modalidade da Educação a Distância. Sendo assim, sua sustentação epistemológica e didática carece de um planejamento consolidado, ocorrendo de forma improvisada e contando de forma prioritária com os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a práxis do professor em sua área de ensino.

Consideramos necessário marcarmos esta distinção, por outro lado, por também utilizar-se de recursos tecnológicos e digitais para sua efetivação, algumas discussões epistemológicas e didáticas já consagradas na modalidade a distância podem nos inspirar a pensar a empresa emergencial do Ensino Remoto atual. Nesse sentido, recorreremos ao trabalho de Preti (2009). Segundo o autor, quando o ensino limita-se a oferta de pacotes instrucionais apostilados para treinamento de cursistas organizados de forma massiva, sua proposição aproxima-se de uma práxis empirista. Já quando se aposta no ensino autodidata, de livre consulta pelo aluno a todo e qualquer tipo de material, e a resposta solitária a trabalhos pouco diretivos, a práxis aproxima-se de um modelo inatista ou apriorista. Por fim, o uso de recursos tecnológicos e digitais pode ancorar-se em uma proposta interacionista e/ou construtivista quando a relação entre alunos, professor e conteúdo didático encontra-se em primeiro plano, ou seja, os recursos eleitos são aqueles que possibilitam o diálogo e a construção de aprendizagens cooperativas, de forma síncrona ou assíncrona<sup>1</sup>, como é o caso dos fóruns de discussão, dos wikis para escrita coletiva, etc.

Conforme já abordamos em outro trabalho (Charczuk, 2020), realizamos uma aproximação entre a abordagem psicanalítica das aprendizagens e as teorias interacionistas, salvo as especificidades que precisam ser reconhecidas. Para pensarmos a contribuição da psicanálise nesse âmbito, recorreremos ao trabalho "Aprendizagem e método psicanalítico" (D'Agord, 2010). Neste artigo, a autora aponta a suposição de um saber inconsciente que determina nossas escolhas por objetos de conhecimento como elemento fundamental para pensar uma direção da aprendizagem ancorada na psicanálise. Assim, o professor é reconhecido como alguém que dirige as aprendizagens a partir da suposição de um saber naqueles que estão na posição de estudantes. Aponta ainda as teorizações de Lacan, no texto "O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada", como inspiradoras para pensar a temporalidade nos processos de aprender.

---

1 As atividades síncronas pressupõem o acesso a um mesmo espaço ao mesmo tempo de todos os envolvidos na disciplina ou matéria. Já as atividades assíncronas possibilitam o acesso aos recursos em tempos diversos, não exigindo a presença de todos ao mesmo tempo no mesmo espaço e/ou atividade.



Apoiando-nos nesses pressupostos, analisamos a oferta e realização de uma disciplina de psicologia no modo remoto durante o semestre 2020/1. Com essa análise, buscamos dar a ver, de forma um tanto preliminar, a possibilidade de sustentarmos um ensino remoto enlaçado em uma leitura psicanalítica.

## A disciplina psicologia da educação: constituição do sujeito e sua proposta didático-pedagógica no ensino remoto

A referida disciplina compõe, com outras duas, o rol de conteúdos da área de psicologia da educação obrigatórios ofertados para o curso de pedagogia. Essa atividade acadêmica localiza-se na primeira etapa/semestre do curso e é composta de 3 créditos que correspondem a um total de 45 horas/aula. Em relação à símula, a proposta visa apresentar as diversas matrizes psicológicas que envolvem a constituição do sujeito e suas aprendizagens.

De acordo com as diretrizes para o ensino remoto apregoadas pela Universidade, Resolução nº 025 de 27 de julho de 2020, as disciplinas precisaram se adequar a uma nova<sup>2</sup> proposta de oferta em modo remoto, tendo principalmente seus planos de ensino adaptados e prevendo a utilização de Ambientes Virtuais institucionais. A partir dessas orientações, a disciplina foi reformulada buscando afastar-se da mera oferta de informações à moda empirista e aproximar-se de uma construção dialógica do conhecimento através da participação ativa dos alunos nos diversos espaços e momentos de encontros durante o semestre (Prete, 2009), inspirando-se também em pressupostos psicanalíticos para pensar o aprender, principalmente no que diz respeito à sua temporalidade (D'Agord, 2010).

Os conteúdos previstos foram organizados no MOODLE ao longo de 15 semanas com 1 semana dedicada à recuperação em 5 trilhas temáticas, sendo que cada trilha era composta por 3 momentos (1 momento por semana): i) um primeiro momento assíncrono (denominado Instante de Olhar), dedicado a leituras de materiais obrigatórios e consulta de material complementar (textos, vídeos, etc), ii) um segundo momento síncrono (Tempo para Compreender), com aula expositivo dialogada realizada em sala de videoconferência, contemplando também a possibilidade de participação assíncrona em fórum de dúvidas e iii) um terceiro momento (Momento de Concluir), de fechamento da trilha, para a realização assíncrona de uma atividade avaliativa obrigatória.

Ao realizarmos avaliações ao longo da disciplina, os alunos apontaram que "o [ensino remoto emergencial] também possibilita a troca né, não é o mesmo da sala de aula, mas a gente tá aqui comentando...". Outra estudante pontua que "eu pessoalmente até me sinto mais confortável perguntando aqui do que em sala" (chat da webconferência). Estes breves excertos nos sinalizam a importância de prevermos espaços de encontros que possam promover o laço entre professor-alunos-conhecimento. Observamos que muitos destes se configuraram através da palavra escrita, nos chats dos encontros síncronos, na temporalidade

---

2 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acoefirmativas/wp-content/uploads/2020/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-ERE-CEPE.pdf>



que denominamos Tempo para Compreender. De acordo com D'Agord (2010), este tempo se caracteriza pela reciprocidade em que um pode se reconhecer no outro, onde justamente a troca é potencializada.

## Considerações finais

Com este trabalho apresentamos uma abordagem e análise inicial das possibilidades de sustentar uma disciplina inspirada em uma leitura psicanalítica no contexto do Ensino Remoto. A partir da atividade de ensino analisada defendemos a ideia de que o uso de um Ambiente Virtual tal como o MOODLE e/ou um recurso de videoconferência pode ser realizado de forma a promover encontros entre alunos, destes com o professor e com o conteúdo didático para além de configurar-se apenas como um repositório de materiais ou um espaço de disseminação de informações. Ponderamos que o significativo "emergencial" deve prevalecer quando pensamos e propomos o Ensino Remoto, mas divergimos de posições que atestam sua inerente impotência frente ao educar.

Consideramos que o ensino presencial, principalmente na formação inicial, não pode e não deve ser substituído por um modelo de Ensino Remoto, pois muitas experimentações ficam dificultadas ou impedidas nesse formato, por exemplo, a importância da experiência com o corpo, em especial, na formação de professores para atuarem com crianças bem pequenas. Porém, quando o Ensino Remoto se coloca como necessário e emergencial, consideramos que ele precisa ser levado a cabo de forma cuidadosa e, mesmo não contando com pressupostos teórico-metodológicos consolidados e que o sustentem, torna-se necessário ao professor questionar quais são os pressupostos que fundamentam a sua práxis. Como procuramos apresentar neste trabalho, apostamos na possibilidade de um Ensino Remoto que prime por espaços de encontro síncronos e assíncronos entre alunos, professores e a construção de conhecimentos.

## Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_at2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_at2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 25 mar. 2008.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. Educação & Realidade [online]. 2020, v. 45, n. 4 [Acessado 03 Maio 2021], e109145. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>>. Epub 11 Jan 2021. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109145>.

D'AGORD, Marta Regina de Leão. Aprendizagem e Método Psicanalítico. Educação em Revista, Curitiba, n. 36, p. 147-161, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104=40602010000100011-&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104=40602010000100011-&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 set. 2020.

PRETI, Oreste. Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2009



# A escuta em grupo na educação: uma aposta na circulação da palavra

Cristiane Ferrão Lazarini Campos  
Maria Aparecida Rocha Silva  
Talita Rodrigues da Silva

## Resumo

O presente texto discute uma intervenção educacional, decorrente de demanda institucional. As autoras são psicólogas e compõem uma equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo. A ação foi nomeada como Plantão Educacional e conduzida conjuntamente pelas autoras, tendo como referência o enquadre da psicanálise freudiana e lacaniana. O trabalho se estendeu de setembro de 2020 a julho de 2021, totalizando 11 encontros. Sobre a composição dos Plantões Educacionais, houve adesão de membros da equipe gestora, professoras do ensino regular, auxiliares de educação e inspetoras de escola. Destaca-se que os grupos foram compostos integralmente por mulheres, sendo a maioria docentes do ensino regular.

## A pandemia e o contexto educacional

Em dezembro de 2019, o vírus da covid-19 foi detectado pela primeira vez na China (Wuhan). Em fevereiro de 2020, a Itália vivenciou o colapso na Saúde, o que expôs para o mundo a necessidade de focar na prevenção. Além da Itália, outros países também demonstraram dificuldade para manter o controle do vírus, cuja necessidade de hospitalização e letalidade surpreenderam os órgãos de vigilância.

Em março de 2020, o Brasil reconheceu o alerta emitido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre o potencial pandêmico da doença. Frente à piora do cenário, vários estados do país passaram a adotar medidas restritivas como política pública de prevenção e enfrentamento ao vírus.

Na segunda quinzena de março de 2020, alguns espaços tiveram suas atividades transpostas para um modelo apoiado pelas tecnologias de informação e comunicação online (TIC). As escolas de São Bernardo do Campo receberam orientações para se manterem fechadas e o corpo pedagógico foi conduzido para atuar em um modelo de ensino remoto. Sendo assim, os membros da comunidade escolar passaram a ser demandados por exigências e desafios profissionais diversos dos habituais, tais como: a necessidade de adaptação aos TIC, formação de grupos online com famílias, a fim de manter o vínculo entre instituição/escola, família e alunos e também ofertar estratégias de aprendizagem significativa, sem mediação no espaço escolar. Como desafio central para esse momento e que mobilizou recursos psíquicos dos educadores, destaca-se o compartilhamento



do ambiente doméstico com as necessidades laborais (RAGO, 2013). Por fim, compareceu a vivência dos lutos e adoecimentos individuais, que atravessaram a sociedade sob uma perspectiva inusitada. Aguiar; Almeida (2008, p. 10) explicam que o mal-estar na Educação não é um produto individual do aparelho psíquico, logo tratável apenas pela Medicina ou pela Psicologia. Esclarece: “O sofrimento é um entrelaçamento entre as condições subjetivas e as condições objetivas histórico-culturais”

A possibilidade de retorno presencial ainda na pandemia gerou, a partir de julho de 2020, uma preocupação com o acolhimento emocional dos profissionais de Educação. Essa questão foi tematizada pela Secretaria de Educação do município e, a partir de solicitação institucional, foram ofertados três espaços de escuta para as equipes gestoras das escolas atendidas, considerando os segmentos: Infantil (pré-escola e creche), Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesses espaços, emergiram algumas preocupações, dentre as quais se destacam: medo do adoecimento e morte, como lidar com a necessidade de distanciamento, a responsabilidade sobre a contaminação e as incertezas frente aos protocolos de saúde e segurança.

A análise desse material inicial levou o grupo de psicólogas a considerar estratégias, para organizar uma ação de escuta, sobre a qual se discute abaixo.

## O plantão educacional como estratégia de escuta

O Plantão Educacional se configurou como um espaço de fala, escuta e interlocução entre os profissionais das escolas municipais contempladas. Essa proposta assumiu o alinhamento teórico da psicanálise freudiana e lacaniana, com o objetivo de atuar como uma oferta um tanto diferente dos modelos de formação mais habituais na Educação, os quais tendem a enfatizar a proposição de conteúdos específicos e orientações quanto ao trabalho pedagógico (PAPARELLI, 2009).

Cabe salientar que, no período do distanciamento social, essa foi uma questão apontada como potencializadora de sofrimento psíquico, pois as educadoras passaram a ser acionadas para consumirem conteúdos, como se eles pudessem tamponar a falta, que o período atípico mobilizou. O Plantão Educacional veio na contramão da prática conteudista e emulou com o modelo teórico das Conversações, que busca promover a circulação da palavra por meio da livre associação em grupo, proporcionando a expressão de significantes, que permitem elaborar sobre os pontos em comum, que atuam no sofrimento psíquico do educador (MIRANDA, 2010). A aposta almejou a ampliação do repertório de estratégias, para lidar com os impasses produzidos no âmbito do trabalho educacional remoto, híbrido ou presencial, constituindo uma teia discursiva comum em torno do mal-estar na Educação. Ali, o discurso foi acolhido como um enunciado potente, para tocar o mal-estar, que envolve o fazer educacional (enunciação). Ao ser socializada no Plantão Educacional, objetivou-se que a queixa não permanecesse a serviço do gozo (produto), mas que pudesse estar em função de produzir



furos no discurso, questionando certezas, interpelando sobre o fazer educacional e as relações sintomáticas em jogo nas relações entre o Outro e o outro (LAURENT, 2004).

Em relação ao enquadre proposto no Plantão Educacional, a indicação da periodicidade foi quinzenal e a participação definida por meio de adesão voluntária. Cada sujeito teve autonomia para decidir por sua participação. O propósito foi o de ser imediato e breve, sem obrigatoriedade de continuidade para o participante. Desta forma, configurou-se como um “Plantão”, no sentido de contemplar a urgência.

Quanto ao contexto educacional no município, em que as psicólogas atuam, ressalta-se que São Bernardo está dividido em 9 Territórios, sendo que cada um deles tem uma equipe de referência, denominada de Equipe de Orientação Técnica (EOT) composta por assistentes sociais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais.

Atualmente, existem 217 escolas municipais. O grupo de escolas contempladas neste trabalho está localizado na região do Grande Alvarenga (Território 7) e abarca 30 unidades, sendo 8 Fundamental I (4 delas com atendimento de EJA), 9 pré-escolas e 13 creches. Geograficamente, trata-se de uma região periférica, populosa e extensa, com questões relacionadas à vulnerabilidade social e econômica, além da desigualdade. Vale referir que parte dos profissionais, que atua nas escolas, reside nesse Território, por vezes, nas regiões de entorno das próprias unidades escolares.

Avaliou-se que as características da região contemplada atuaram como potencializador do sofrimento psíquico das educadoras. De um lado, havia a cobrança institucional para manter o contato com as famílias e os alunos e, do outro, entraves sociais dificultavam a manutenção desse trabalho. Muitas educadoras relataram nos grupos que se sentiam mal, ao não obterem retorno frente aos pedidos educacionais.

A rotina das educadoras passou, então, a abarcar a produção de materiais, a serem impressos e entregues às famílias dos alunos, além da necessidade de dar devolutivas, propor encontros síncronos e promover a interlocução entre os alunos. Todavia, um desafio importante, que se apresentou, foi a construção dos sentidos relacionados a esse fazer educacional. Por vezes, algumas famílias não conseguiam aderir à modalidade proposta, devido à falta de recursos materiais e tecnológicos. Comparecia também a dificuldade de estabelecer as bordas entre o sistema educacional tradicional, que pode servir para sustentar a institucionalização do ensino-aprendizagem, e a nova proposta, na qual não se apresentou mais o real da escola (paredes, livros e professor fisicamente à disposição), contrastando com o imaginário de escola.

Compartilhar o ambiente doméstico com as necessidades laborais intensificou as demandas próprias do lugar da mulher na Educação, integrando as dificuldades para coordenar as exigências da família com aquelas advindas do trabalho. Nos encontros, compareceu a identificação subjetiva frente ao sofri-



mento psíquico da mulher na carreira docente. Como resultados preliminares, compareceu um discurso, em que imperava a impotência. A fim de sustentar a falta do Outro, mecanismos compensatórios compuseram a teia discursiva, apontando a um estado de esgotamento decorrente da imposição de “dar conta de tudo”, aparecendo como tônica do sofrimento da mulher. Em mais de um encontro, as educadoras expuseram o quanto a profissão estava emaranhada ao sentido do “cuidar do outro”.

## Considerações finais

O contexto pandêmico e seu impacto no âmbito social e profissional, especialmente no campo da Educação, produziu e intensificou o sofrimento, fazendo emergir e ser nomeado o mal-estar, através da teia discursiva.

O Plantão Educacional fez emergir significantes importantes ao fazer pedagógico. Essa experiência de encontro com as educadoras permitiu a elaboração de um discurso coletivo. Considerando que os grupos foram compostos integralmente por mulheres, notou-se uma identificação frente ao sofrimento psíquico da mulher na carreira docente. A condução do Plantão possibilitou mediar a circulação da palavra, demarcando seu lugar na busca pela singularidade dentro da teia discursiva do grupo. Dessa forma, analisou-se que a experiência realizada mostrou-se relevante no sentido de transpor a repetição da queixa para a elaboração de um discurso acerca do mal-estar. Os aspectos abordados nesse texto, portanto, justificam a importância da manutenção institucional desses espaços de escuta, uma vez que escutar pode se constituir como um ato de resistência.

## Referências bibliográficas

- AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. Mal-estar na Educação: o sofrimento psíquico de professores. Curitiba: Juruá, 2008.
- LACAN, J. [1955-1956] O Seminário. Livro 3: As psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LAURENT, E. Instituto del campo freudiano. Cuaderno 5. Buenos Aires: CIEN, Centro de investigaciones del ICBA, nov., 2004.
- MILLER, J. Problemas de pareja: cinco modelos. La pareja y el amor. Buenos Aires: Editora, 2003.
- MIRANDA, M. P. Mal estar do professor em face da criança considerada problema: um estudo de psicanálise aplicada a educação. Tese. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 2010
- PAPARELLI, R. Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. Tese. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.
- RAGO, M. A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Unicamp, 2013.





## Inclusão: pequenos avanços, grandes desafios

Tatiana Lins Serra Cattapan |

O que assistimos hoje nas escolas, são a consequência desta política e movimento social de valorização da diversidade. No entanto, sabemos que a legislação relacionada aos alunos com necessidades especiais, é implementada na prática, aos poucos, com resistências, e através de diversas forças presentes no cotidiano da escola. Este trabalho é uma reflexão sobre como a inclusão pode acontecer no ensino regular. Através de fragmentos escolhidos no acompanhamento escolar dos alunos buscamos compreender o que é o trabalho de inclusão. Na prática escolar experimentei alguns avanços possíveis, considerando a singularidade de cada situação.

No momento atual, há uma concordância social com a política de inclusão nas escolas, mas ao mesmo tempo, como isto acontece nas especificidades de cada sujeito e de cada escola? E quais são as diversas dificuldades que atravessam este trabalho? Como cada aluno inserido em seu contexto pode ser incluído na escola e considerado no processo ensino-aprendizagem? O que o trabalho de incluir alguém em determinado grupo pressupõe e exige?

### Caminhos possíveis e desafios cotidianos

A primeira pergunta que surge, para quem tem um percurso na saúde mental e conhece de perto a precariedade subjetiva de alguns sujeitos, é: “como incluir quem já está excluído do laço social?”

Agora estamos falando principalmente daqueles alunos graves, que apresentam diagnóstico de autismo ou psicose infantil.

Um exemplo desta exclusão é o aluno V. Ele apresentava uma impulsividade enorme, pegando objetos de outros alunos e jogando na sala de aula. Este comportamento incomodava bastante os colegas de turma, além da agitação motora, da falta de noção espacial e corporal que o fazia esbarrar nos outros. Quando estava irritado jogava em cima de alguém um objeto, sendo também agressivo. Ao longo de sua vida escolar, percebemos grande melhora na sua forma de agressividade. Acredito que esta melhora se deve a muitos fatores envolvidos, mas muito pelo fato dele conviver com os colegas na escola e através do investimento de diversos profissionais presentes em seu cotidiano pontuando sempre que possível suas atitudes. Este aluno também contava com acompanhamentos externos. Antes agredia os colegas fisicamente, e depois, passou a jogar objetos neles ou deles.

Comecei a construir uma relação com ele inserida na função que ocupava como orientadora educacional, até que começou a me procurar sempre na hora do recreio. Estabelecia um modo de relação “grudada”, seguia-me enquanto eu andava pela escola. Deixava-me tonta de tantas perguntas, uma atrás da outra.



Trazia questões sobre o funcionamento da escola, relações da turma (identificava os alunos da “turma do mal” e queria justiça), perguntava o que iria acontecer caso fizesse algo de muito errado e confirmava eventos marcados que iriam acontecer na programação da escola.

Em certa ocasião, ele entrou na minha sala e mexeu no computador escondido. Tinha atitudes “travessas”, ao mesmo tempo que não media as consequências das atitudes.

Este aluno não conseguia estabelecer relações de amizade na turma. Apesar de acompanhar o conteúdo pedagógico e não precisar de nenhuma adaptação pedagógica específica em avaliações ou tarefas, sua maior dificuldade era o laço social com os colegas. Ansioso, sua fala se apresentava de forma errante e não havia tempo nem para respirar entre as palavras. Comia dois sanduíches de uma só vez, de forma voraz. Para ele, entendo que a inclusão significava fazê-lo falar para alguém, com alguém, e não sozinho. Ao contrário do estereotipo autista que, a princípio, não estabelece comunicação com o outro. Esta pode ser uma outra faceta da não interação com o outro.

Encontramos muitos desafios para criar um ambiente acolhedor para este aluno na turma. Por um lado, o impedimento que vinha da forma de funcionamento dele, por outro, o encontro com rivalidades no grupo de meninos adolescentes. As chamadas “brincadeiras inadequadas” na escola, ou seja, atitudes excludentes, e dificuldade dos alunos em circular entre os diversos grupinhos da turma, a cultura do grupo dos populares (por exemplo, os meninos que jogam bem futebol) que são mais valorizados, etc; todos estes aspectos foram difíceis de perceber, modificar e intervir. Nossos investimentos e intervenções tem um tempo, para, a cada vez, sensibilizar os alunos, afetá-los e torná-los disponíveis para um tipo de convivência valorizada por nós da escola. A construção de uma cultura escolar que respeite as diferenças depende também de um olhar específico de profissionais que cuidem disso dentro da escola.

Quando saiu da escola, disse isso para mim antes, bem baixinho, como um segredo. Foi uma forma de me avisar que iria partir. Este gesto demonstra que minha presença, e talvez o que ele vivenciou na escola, mesmo que de forma frágil, foram experimentados. Não houve sequer uma comunicação da família informando a saída deste aluno da escola. Apesar disso, permaneceu nesta escola desde pequenino (6 anos) até 13 anos.

“Nesse sentido, é importante ressaltarmos que a inclusão escolar, sobretudo de crianças autistas e psicóticas, não pode ser feita a qualquer preço, e cabe a nós - psicanalistas e educadores - indagar se essas crianças têm as “ferramentas” necessárias para usufruir daquilo que o convívio escolar deve proporcionar-lhes, enquanto gerador de laços sociais” (Bastos A., “A Psicanálise e o Tratamento de Crianças e Adolescentes Autistas e Psicóticos em uma Instituição de Saúde Mental”, Estilos da Clínica, vol. XI, nº21. 2006, p. 49).

Acredito que só mesmo construindo um vínculo possível com o aluno e sua família, que poderemos ter notícias de seu funcionamento, de seu modo de estar



no laço social e dos desafios que teremos que enfrentar, considerando a cultura de cada escola, o corpo de profissionais e educadores, e o grupo que ele poderá ou não fazer parte. Será que poderíamos saber a priori quais as “ferramentas necessárias” para cada aluno estar em determinada escola? Muitas vezes é a escola que precisa se modificar para acolher aquele aluno. Então, como considerar a singularidade em um funcionamento escolar voltado para o coletivo?

O aluno N. também frequenta a escola desde o início do fundamental I, mas quando o encontrei estava chegando no 6º ano do ensino fundamental II. Vinha de uma experiência difícil no 5º ano com uma professora, chegando a agredi-la. Somente a transmissão desta situação entre os professores foi o suficiente para que a equipe ficasse insegura e temerosa, e ainda apresentando certa resistência a estar com este aluno em sala de aula. Este era o primeiro aluno em situação de inclusão que esta equipe receberia.

Surgiu o medo dos professores e a demanda por uma resposta que bastasse, que resolvesse o “problema”. A ansiedade estava presente com as hipóteses “e se ele...e se ele...”, a demanda de saber o que fazer e por uma resposta que viesse de um especialista, como nós, psicólogos e orientadores educacionais.

A resposta veio sem protocolo, na direção de conhecer o aluno, estar disponível para se relacionar, acolhê-lo, pedir auxílio do SOE (Serviço de Orientação Educacional) em determinadas situações práticas em sala de aula e em outros momentos também.

Ele chegou gerando incômodo aos professores e pedidos de ajuda. A ansiedade também comparecia nele, com a dificuldade de estar com os outros, explosivo e xingando os colegas. Era necessário sair de sala muitas vezes durante as aulas, não queria retornar a aula, chorando e gritando no corredor. Um total remexido na rotina disciplinar de uma escola, fazendo todos e todas saírem de seus lugares pré-estabelecidos para lidar com o inusitado.

Aos poucos, e com muito apoio, fomos observando a flexibilidade de alguns professores orientados por nós, de que o aluno pudesse sair de sala na hora da aula quando quisesse, o que, com a movimentação, atrapalhava a aula. Sempre que se retirava corria para a sala da coordenadora de disciplina, era um movimento frequente e diário. A coordenadora de disciplina tem a sala com um movimento grande de alunos, e questões diversas que surgem diariamente. Ela já o conhecia desde pequeno, além de ter muita disponibilidade de acolhê-lo. A cada vez, essa demanda constante, intensa, precisou ser dividida com a outra orientadora educacional. Conversava com ele, acalmava-o, e fazia o retornar à sala. Movimento constante dele pedindo suporte diante da falta de recurso para lidar com as situações que a escola lhe impusera. Foi conseguindo construir um vínculo com a coordenadora pedagógica, com os professores, inspetores, e ao longo do ano, tentávamos por mantê-lo mais tempo na sala de aula. Quando fazia algo de “errado”, e falava muitos palavrões xingando a todos, depois pedia muito para não contar a sua família. Pedia para jurar que não iríamos contar, e ficava com medo de “levar bronca”. Era sempre difícil sair da posição que ele nos colocava



de contar ou não contar, pois não era isso o mais importante naquele momento. Julgávamos que o mais importante era manter o ambiente acolhedor o máximo possível, oferecendo certos limites e contornos, para que seu aprendizado, e sua inclusão pudesse acontecer. Muitas vezes, tentávamos que ele se responsabilizasse pelo “erro” ou atitude desrespeitosa, mas esse sim, era um ponto difícil de alcançar. Sempre a culpa era dos outros. De uma maneira mais radical, ele era “o explorado”, “o vitimizado”, “o agredido”. Admitir sua responsabilidade era muito difícil para ele. Este reconhecimento aconteceu poucas vezes, e com sofrimento. Já em outro momento de sua formação escolar, mais adiante, ele percebe: “eu preciso deixar de ser aquele que é cheio de não me toques e fica irritado com qualquer coisinha”.

Acompanhei este aluno, do 6º ano ao 8º ano do ensino fundamental II. Durante 3 anos, percebi que emocionalmente e nos relacionamentos, ele conseguia suportar cada vez mais estar em sala de aula, conviver com os colegas, mesmo de forma conturbada. E sempre que acontecia algo, vinha se queixar como vítima total dos acontecimentos. Tornou-se muito querido por alguns professores. Conquistou um lugar na relação conosco da escola. A escola conseguiu se tornar suporte emocional, mesmo que “capenga”, para ele.

Dividindo assim este suporte, e nos tornando os pontos de apoio, a escola como instituição pode cumprir sua função na construção de um vínculo de confiança e ambiente para aprendizagem em seu sentido mais amplo. A chamada “prática entre vários” na saúde mental se transferiu para a escola.

“Os “vários” da equipe podem assim tornar-se parceiros, na medida em que a criança os inclua no trabalho que já empreende. Isso permite a produção de novas respostas, saídas possíveis para ancorar-se como sujeito ...” (Bastos, A., Álvarez, K., Ribeiro, J. M. C., 2006)

Acredito que baseado na filosofia de cada escola e em consonância com a gestão prática destas, precisa-se sustentar este trabalho de inclusão criando lugares institucionais que acolha profissionais que trabalham com a escuta dos discursos presentes na escola, com a fala dos alunos e famílias, e que possam intervir e acompanhar os efeitos decorrentes desta interação.

Os educadores, entendendo estes como todos que trabalham na escola, podem formar uma rede de apoio e relações para os alunos, funcionando como sustentação do estar no convívio da escola.

As dificuldades, muitas vezes, são decorrentes do engessamento do sistema escolar, da falta de recursos para lidar com os desafios que cada aluno apresenta, da padronização do ensino ou da compreensão dos profissionais em relação à educação e ao aprendizado dos alunos.

## Referências bibliográficas

BASTOS, A., ÁLVAREZ, K., RIBEIRO, J. M. C., “A psicanálise e o tratamento de crianças e adolescentes autistas e psicóticos em uma instituição de saúde mental”, in Estilos da Clínica, v.11 n 21 São Paulo. 2006)



# Segregação e dominação das infâncias institucionalizadas: a racionalidade educativa nos abrigos analisada a partir da teoria dos discursos de Lacan

Thais Cristina de Lima |

É possível recolher das inúmeras histórias que ouvimos em âmbito institucional algum traço comum? O que se pode escutar de um caso numa supervisão institucional? Este texto tem como objetivo apontar, por meio de duas vinhetas clínicas, algumas hipóteses sobre os traços e marcas que se repetem nas falas das equipes de acolhimento institucional para crianças e adolescentes. Advertidos da impossibilidade de tudo dizer, de tudo narrar, este texto não tem como horizonte trazer conclusões, mas sim, abrir para reflexões a respeito dos lugares que a infância e a adolescência institucionalizada ocupam na sociedade brasileira.

## Primeiro caso: Fran.

Quando começo a escutar os profissionais (técnicos e educadores) que acompanham a Fran na Casa Lar<sup>1</sup>, esta já tinha 15 anos e uma história marcada por 14 anos de acolhimento institucional. “A história de Fran, é igual à da mãe”, inicia a psicóloga. Seu primeiro acolhimento se deu quando ela tinha 1 ano e meio. O motivo: maus tratos e negligência por parte da mãe, que era alcoolista. Em sua trajetória havia cenas de violência, abusos sexuais, idas e vindas das casas de familiares. Após todos esses anos, e do “fracasso da família” em acolher Fran e os irmãos, a equipe chega à conclusão de que “nada mais poderia ser feito” além da destituição do poder familiar.

As educadoras traziam o tempo todo como era difícil lidar com o comportamento de Fran. Essa se recusava a seguir os combinados individuais e coletivos, como: arrumar o quarto, frequentar a escola, cuidar do próprio corpo e de seus pertences, não brigar com os outros acolhidos, respeitar os horários de ver TV, entre outros. Para a equipe, ela não era “igual às outras adolescentes”, tinha algo que não era “normal” em seu comportamento, pois o tempo todo ela fazia “dramas e manipulações” para conseguir o que queria e, principalmente, para não fazer o que era solicitado à ela. Duas questões mais incomodavam a equipe e sempre voltavam nos encontros de supervisão: a relação simbiótica que Fran tinha com seu irmão mais novo, de 13 anos, também acolhido na Casa Lar, e sua “confusão de gênero”, já que ora se nomeava menina, ora, menino.

Algo se irrompe no quarto mês de acompanhamento da equipe. Fran tenta suicídio dentro da Casa Lar, após contar para as educadoras que, às vezes, tinha

---

1 Casa Lar é uma modalidade de acolhimento institucional prevista no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), de 1990. v



relação sexual com seu irmão. A descoberta desse envolvimento entre os dois e a tentativa de suicídio dentro do serviço deixam a equipe completamente desorganizada. Após este episódio, Fran foi encaminhada para o CAPSij, passando por 3 internações psiquiátricas, retornando ao serviço, após dois meses, extremamente medicada e com o diagnóstico de borderline.

## Caso 2. Pedro e Miguel

Pedro tem 5 anos e Miguel, 1 ano. Ambos são irmãos e moram numa Casa Lar no interior de São Paulo. O pedido para supervisão institucional é feito pela coordenadora do CREAS, que contrata o trabalho para 5 encontros com toda a equipe que acompanhou o caso dos irmãos. Começo a escutar a história das duas crianças e de sua mãe contada pelas equipes responsáveis pela condução do caso: CREAS, CASA LAR, CAPSij. Os motivos do acolhimento do Pedro eram maus tratos e negligência familiar, já do Miguel, apenas uma “precaução”. Miguel foi retirado da mãe ainda na maternidade e levado para a Casa Lar, sem nenhuma justificativa jurídica para tal encaminhamento.

A mãe, uma jovem de 21 anos, foi proibida de ver os filhos nos primeiros tempos após esses terem sido levados para Casa Lar. A equipe justificava tal impedimento argumentando que ela era uma pessoa “doente”, fazia uso abusivo de álcool e outras drogas. Na sua história, que também trazia os diversos serviços de acolhimento pelos quais havia passado, havia relatos de maus tratos, abuso, prostituição, drogas, até que, com 16 anos, engravida do pai de Pedro. Para a equipe, era nítido o caráter de repetição familiar e a necessidade da equipe em conseguir romper com este ciclo de violação de direitos. Por isso, defendiam a destituição familiar como o melhor caminho a ser seguido, possibilitando que as crianças “pudessem ter uma família de verdade”, pois elas “mereciam uma vida melhor”.

Para o CREAS e CAPSij, tudo havia se passado “muito rápido”, a destituição tendo acontecido apenas após 3 audiências concentradas na Vara da Infância<sup>2</sup>. Esses equipamentos, de alguma forma, acusavam a equipe da Casa Lar de não terem investido na mãe, na construção de possibilidades e de apoio para que pudesse ocorrer a reintegração familiar das crianças ou a colocação dessas em sua família extensa. Para a equipe da Casa Lar, havia na mãe uma série de atitudes que mostravam que ela não tinha condições de cuidar dos dois filhos. Essa não cumpria com os combinados que a equipe fazia com ela, como: não comparecia a todas as visitas agendadas, não ligava quando prometia para as crianças e, principalmente, “não conseguia ser mãe e cumprir a função de adulta”, pois, diziam, ela agia “de igual para igual” com as crianças.

Com a divergência de entendimento e encaminhamento das equipes, essas trabalharam em direções opostas: enquanto o CREAS apostava na possibilida-

---

2 As audiências concentradas são ações jurídicas que acontecem nas Varas da Infância cujo objetivo é a reavaliação da situação jurídica e psicossocial da criança e adolescente em acolhimento institucional.



de do retorno familiar, a Casa Lar trabalhou na destituição do poder familiar. A consequência desse trabalho cindido fez com que a mãe fosse surpreendida, na última audiência, com a notícia da perda da guarda de seus filhos. Essa decisão a toma de uma forma disruptiva, ocasionando o rompimento com todos os profissionais das equipes e a recusa de se despedir das crianças. Para Pedro e Miguel, a ausência da mãe de uma forma abrupta trouxe intenso sofrimento, como choros, desânimo, pesadelos e falas que apontavam para a profunda tristeza daquele momento. Após três meses desse acontecimento, quando as equipes chegam à supervisão, os choros, pesadelos e pedidos para ver a mãe ainda persistem. O que identificam como uma “demora para passar o luto” faz as equipes perguntarem: “fizemos o certo?”, “será que foi rápido demais?”.

Há diversas racionalidades que legitimam a institucionalização da infância no Brasil. Nomeamos racionalidades o conjunto de práticas e saberes médicos, políticos, jurídicos, sociais e educativos, que exercem formas de exclusão, dominação e segregação de crianças e adolescentes, cujo corte de classe e raça se apresenta de forma massiva nas 33 mil crianças e adolescentes acolhidos hoje no País.

Partindo desses dois casos, traremos, agora, alguns breves comentários de hipóteses diagnósticas dos laços que se estabelecem dentro dos serviços de acolhimento. Lacan, no seu Seminário XVII, irá formalizar o que nomeou como Teoria dos Discursos, segundo a qual um discurso opera o aparelhamento do gozo do sujeito na linguagem, estruturando diferentes maneiras de se posicionar no laço social. Naquele momento do ensino lacaniano, os discursos são de quatro tipos: Discurso do Mestre, Discurso Universitário, Discurso da Histérica e Discurso do Analista. Assim, iremos propor que o Discurso do Mestre e Universitário se apresentam nos laços estabelecidos dentro dos diversos atores que participam da Rede de Proteção da criança e/ou adolescente acolhidos. Esses dois discursos se entrelaçam nas narrativas que vão compondo a necessidade de acolhimento de uma criança e/ou adolescente, sua permanência no serviço e, por fim, sua destituição familiar.

O Discurso Universitário carrega no imaginário social as supostas noções do saber científico a respeito do que considera ser verdade sobre os conceitos de: infância, família, maternidade, sexualidade. Esse saber se dirige ao lugar do Outro, que, no caso, é a criança e a família, tomando-o *objeto* de uma suposta verdade universal, produzindo sujeitos que nada podem saber sobre si, sobre seus corpos, laços, histórias. No primeiro caso, fica evidente como a trajetória da Fran, marcada por 14 anos de acolhimento institucional, abuso sexual, violência, encontra na medicação e no diagnóstico de borderline uma saída e uma resposta para o seu sofrimento. No segundo caso, vemos como a equipe é tomada por uma noção do que é ser uma “boa mãe”, ter “uma boa família”, colocando-se na posição de possuir uma Verdade a respeito das trajetórias e destinos da vida das duas crianças.

O Discurso do Mestre se apresenta como lei que ordena e organiza o laço social, ou seja, os corpos dos sujeitos. Esse se apresentará como discurso da



garantia de direitos, que designará a permanência ou não da criança em sua família, o tempo que ela será acolhida pela instituição e, por fim, sua destituição.

Assim, essas duas modalidades de enlaçamento do gozo pela linguagem vão se presentificar nas formas de conduzir os casos pelas equipes de acolhimento e de gerenciar os corpos e sofrimentos dessas histórias. Exclui-se a possibilidade da criança e/ou família dizer e saber sobre seu próprio corpo, gozo, sintoma, ao mesmo tempo, outorgando a ele a responsabilidade de sair de sua repetição social e subjetiva.

Porém, também podemos observar que há um paradoxo nesses diagnósticos a respeito dos discursos nas racionalidades que compõem a institucionalização da infância, pois são estes mesmos que permitiram que surgissem noções de proteção, cuidado e garantia de direitos, possibilitando que situações de violência não se perpetuassem mais.

Por fim, ficam algumas questões para serem desdobradas em trabalhos futuros: como pensar a singularidade do sujeito, sua repetição fantasmática frente ao grande Outro do discurso social? Quais as possibilidades de rompimento de uma história que insiste em se inscrever, quando o sujeito (criança e/ou família) está lançado em estruturas sociais de desamparo, fome, racismo e exclusão? Quais são as possibilidades dessas infâncias romperem com um destino que parece tão determinado socialmente?

## Referencias bibliográficas

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Diagnóstico sobre o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento 2020. BRASÍLIA. 2020.

RIZZINI, Irene e RIZZINI, Irma. A institucionalização de crianças no Brasil. Curso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

LACAN, J. O seminário, livro XVII: o avesso da psicanálise (1969-70). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992





## A singularidade na educação inclusiva: nem meio, nem fim

Tiago de Moraes Tavares de Lima |

Os desafios trazidos pela educação inclusiva nos mobilizam a pensar em como realizar a inclusão daqueles que são percebidos como excluídos – “de fora” – sem que se reproduza dentro da instituição a mesma fronteira entre o normal e o desajustado. Passar a frequentar a instituição não significa que o aluno está incluído de fato e é, na realidade, comum que estes alunos passem a formar um grupo dentro do discurso da instituição mais ou menos homogêneo e que denota que a divisão que havia na fronteira da instituição com o exterior foi apenas deslocada para dentro dela. Como fazer esta suposta inclusão efetiva, quais os limites envolvidos e como reconhecer quando ela se deu? Intui-se que isto passa por um olhar para “o caso a caso”, mas muitas vezes confunde-se, como aponta Voltolini, o caso do aluno<sup>1</sup> – como entidade (meta)psicológica – e as circunstâncias de todos que cumprem papel naquele processo.

Neste cenário, a questão da *singularidade* do aluno tem sido problematizada por diversas vias e tem sido recorrente encontrar esta palavra entre os elementos que compõem um ideal de escola inclusiva. A crítica a um modelo de inclusão meramente “integrativo” em geral passa por um apontamento de que é injusto colocar sobre o aluno o ônus de ter que se adaptar à instituição escolar. Isto significaria apenas reproduzir, dentro da escola, os encontros excludentes aos quais esta pessoa já está habitualmente submetida. Tenta-se, muitas vezes, superar esse problema procurando conhecer o aluno e suas particularidades para que se possa oferecer apoios que atendam às suas “necessidades” – para usar outro termo bastante comum nessas discussões. Porém, essas necessidades não costumam ser claras ou previsíveis. O diagnóstico da sua condição dá coordenadas limitadas sobre as intervenções a serem efetuadas, produzindo insegurança: como saber se a intervenção planejada produzirá efeitos? E, antes disso até, seria justo pedir-lhe algo que talvez esteja além das suas capacidades?

Neste ponto, duas ideias correm o risco de permanecerem rasas para tratar do problema. A primeira é a de que é preciso conhecer a singularidade do aluno – no sentido do conjunto das suas particularidades – para que seja possível trabalhar com ele. É uma visão que, de um lado, comunga com a ânsia contemporânea pela previsibilidade e gestão, mas de outro, também dá margem para se pensar que os conflitos e tensões que surgem do encontro do aluno com a escola representem um “desrespeito” à sua singularidade. Combina, assim, com uma ideia de educação que acontece como um desenvolvimento tranquilo de potencialidades,

---

1 Ver Voltolini (2018), em especial, p. 33 e segs.



enxergando as frustrações e dificuldades vividas no percurso como riscos à motivação e à auto-estima do aluno.

A segunda é a de que cada um deve se tornar autor de um percurso pelo mundo de maneira autônoma e autêntica. Em uma sociedade que valoriza a ideia de realização individual, pode-se cair em uma ideia de que a finalidade da inclusão é a *afirmação* do sujeito singular, que assim supera as determinações do ambiente social em que está inserido.

Ora, enquanto nos parece fundamental uma atenção às contingências, limitações e conflitos de um encontro específico, esta interrogação clínica não pode ser feita antes do encontro tomar seu curso. Se singularidade e sujeito têm certamente uma relação, a dimensão da primeira emerge como *efeito* de um encontro com o Outro, no qual se articula algo da ordem do desejo. Ou seja, a dimensão da singularidade emerge a partir de uma relação produtiva com a *alteridade*. Em educação, isto costuma envolver a relação da criança/jovem com um universo outro, que lhe antecede e no qual ela vem tomar parte. Lajonquière (1999) propõe que o encontro educativo, quando bem sucedido, envolve sempre a denegação de uma demanda. Primeiro: não há ato educativo sem demanda. Esquivar-se a esse ato de demandar algo de uma criança consistiria em um abandono simbólico, cujos efeitos são visíveis em casos de famílias que se sentem desautorizadas a educar seus filhos. Porém, se esta demanda assume uma forma eminentemente imaginária, na qual o próprio narcisismo do adulto mobiliza-o a querer produzir em seu filho/aluno um objeto à sua própria imagem e semelhança, seja pela via do amor ou da coerção, podemos dizer que também aí a educação fracassou. É interessante, pois, notar que a educação depende de uma parcela de recusa ou insuficiência na resposta do aluno à demanda, que abre espaço para que ele aja no sentido de dar uma resposta onde se reconheça como sujeito. Por isso, Lajonquière diz que é importante que haja demanda, mas que ela inclua implicitamente a mensagem: *eu gostaria que você fizesse isto/fosse assim, mas não vou morrer se você decidir fazer diferente*. Ou seja, é importante que a demanda possa ser denegada – bem como que a falta que se identificou no Outro seja recalcada, para que haja montagem da fantasia e do desejo.

O caso de um aluno, adolescente, com diagnóstico de autismo (TEA) – que chamaremos aqui de M – nos parece interessante para ilustrar como essa relação tensa pode ser produtiva, dependendo dos efeitos que os “não” envolvidos produzem.

M tinha uma articulação fonológica de difícil compreensão; hábitos bastante rígidos e uma típica aversão ao convívio mais próximo com outras pessoas. Não costumava faltar nem se atrasar para a escola, mas frequentemente, saía da sala de aula para dar uma volta sozinho e, se deixado, tratava as atividades da classe como se não lhe dissessem respeito. Quando estava no 8o ano do Fundamental, enquanto conhecia um novo orientador educacional, sentiu-se na necessidade de explicar-lhe porque nada daquilo que a escola apresentava lhe interessava, mostrando-lhe uma curta animação (em inglês) que dizia que a escola tornara-se obsoleta, pois tinha sido inventada para ser uma fábrica. M não via sentido nas



atividades, tarefas e avaliações... reagia aos assuntos que lhe eram apresentados com um "não me interessa" ou "já sei". Via-se que a estratégia tinha algo de uma defesa, porque ficava muito contrariado, e até agressivo, quando se deparava com algo difícil, que não sabia fazer e que o tirasse de sua zona de conforto.

Um dia, a professora trouxe como proposta para a aula uma oficina de acrósticos – poemas em que as iniciais dos versos formam uma palavra – a serem feitos com as letras do nome de cada um. M se retirou da sala e levou seu computador para uma sala vazia, para seguir nos seus jogos habituais. O orientador educacional (OE) foi atrás dele, insistindo. Tentou inclusive começar a fazer um poema, vendo se M não contribuía com a ideia de uma palavra. Com ironia, M mostra de novo sua inteligência, ao fazer uma rápida busca no Google e dizer: hipopotomonstrosesquipedaliofobia. Medo de palavras grandes. O OE segue tentando escrever algo, enquanto puxa conversa com M e procura incentivá-lo a tentar escrever. A certa altura, M, irritado com aquela insistência, se levanta bruscamente e sai da sala gritando e batendo a porta. Porém, passados alguns minutos, a porta se abre, M joga uma folha de papel no chão da sala e fecha-a de novo. Estava ali seu poema com as iniciais do seu nome. Para surpresa dos professores, no dia seguinte, M aceita declamar seu poema ao microfone para uma plateia de alunos.

Dois anos depois, um outro orientador, já de Ensino Médio, a partir de sua observação própria do aluno, disse a seu respeito: *"Eu consigo imaginá-lo sem autismo, sabe? Como um daqueles alunos rebeldes, que não seguem as regras, mas que têm boas notas, sabe? Que colocam em questão a escola. Consigo imaginar um cara muito irreverente, autônomo, displicente, e que vai bem, sabe? Mas ele respondia, a hora que a gente fechava o cerco em cima dele... É que tinha que ficar fechando o cerco o tempo todo. Bom, respondia também xingando, 'não interessa isso daí, preguiça, muito chato esse negócio aí!' Então era um cara que reclamava, sabe, 'sai do meu pé, não torra' (risos). Então consigo imaginar ele assim... ele tinha um código que era de aluno displicente, muito irreverente assim..."*. Já uma outra educadora, que também o acompanhava, disse que ele estava em uma relação muito próxima com a escola, em especial depois do período de ensino remoto devido à pandemia do coronavírus: parecia não precisar mais dar tantas voltas pela escola e mostrava, em diversas ocasiões, que estava prestando atenção, pois fazia comentários a respeito da discussão da classe. Demorava um pouco para estabelecer uma relação com os projetos, mas depois que achava o caminho, levava aquele estudo, segundo ela, com seriedade.

O que nos faz pensar que algo desse estilo "rebelde" continha uma maneira que ele encontrou de estabelecer uma certa relação com a escola, para além da indiferença. Pelo contrário, por meio dessa frequente negação ao que era proposto pela escola, ele deixava marcas condizentes com como definira a si mesmo em alguns dos versos do seu poema: "estranho", "oposto da realidade", "humor"... Bem-humorado, sem dúvida, M parecia quase se divertir com o efeito que os seus "não" provocavam nos outros. Muitas vezes reclamava que o que a professora estava ensinando era óbvio demais, e que já sabia aquilo. Isto é, fazia implicitamente uma demanda impossível de ser atendida, por uma atividade que tivesse a



justa medida de desafio para que ele a conseguisse fazer sem tanto esforço, mas que fosse nova e interessante. Porém, nesse apontamento para aquilo que faltava no Outro, com humor, formava-se, curiosamente, algum tipo de enlace.

Do lado do educador, portanto, antes do que propor reinventar a escola em nome de um currículo que só contivesse os interesses de M, o mais decisivo em diversas situações parece ter sido não levar o “não” de M ao pé da letra, isto é, como um “não e ponto final”. Neste jogo de demandas entre educador e educando, parece ter sido importante fazer valer aquela regra dos jogos de improvisação no teatro: um “não” sempre tem que ser seguido por um “ou...” ou por um “e...” – é proibido simplesmente recusar a ideia dada pelo companheiro de palco. Deve-se trazer, de seu lado, algum elemento que se amarre com a ideia do outro, de maneira a dar continuidade à ação. Assim é que se produz uma cena que, não estando prevista em roteiro algum, gera uma peça singular.

## Referências bibliográficas

LAJONQUIÈRE, L. (1999). *Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes.

VOLTOLINI, R. (2018). *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni.



## Uma ficção de criança autônoma

Vanessa Cardoso Cezário |

Uma criança autônoma! Como ela pode ser? Por que uma ficção? O que isso pode indicar? A autonomia para a infância pode ser concebida de várias maneiras. Em campos como a pedagogia e a psicologia essa construção é bastante sofisticada [e sedutora], mas a partir de dois exemplos que nos chamaram a atenção por sua circulação e repercussão na Internet, também pudemos reconhecer uma imagem de criança autônoma. Supostamente menos pretenciosos, partir deles, tomados como ficção, pudemos desenvolver a hipótese de que autonomia pode ser um predicativo generalizante junto à nova condição política à categoria de infância em nossa época.

Palavras-chave: criança, infância, autonomia, ficção, psicanálise.

### Como ela pode ser?

Chegamos a essas reportagens meio que por acaso no contexto de uma pesquisa anterior. No entanto, ambas nos chamaram a atenção devido a sua repercussão e circulação na Internet. Uma delas, sobre amamentação após o parto, a princípio, trazia considerações sobre como normalmente os bebês são posicionados próximo ao seio da mãe para mamar logo após o nascimento (PAGAN, [2016]). A novidade da matéria estava no relato de um casal estadunidense que tinha decidido dar tempo para que a sua bebê encontrasse o caminho da primeira mamada sozinha.

A série de fotografias mostrava o percurso que havia começado às 5h50, horário em que a bebê nasceu, até às 6h34, quando a menininha havia alcançado o seio da mãe após rastejar por sua barriga. Conforme o casal e a equipe médica, esse processo poderia garantir “melhores resultados e menos estresse” (PAGAN, [2016]) para a educação da bebê.

Fonte: Pagan (2016)



Figura 1- Bebê que rasteja até o peito para mamar



A segunda reportagem que citamos continha o vídeo de uma bebê brasileira. A enfermeira a segurava e admira os seus primeiros passinhos. A suposta façanha havia ocorrido apenas vinte minutos após o seu nascimento, nem banho a bebê havia tomado ainda.

Nessa segunda reportagem havia o argumento médico de que o reflexo da marcha é comum na maioria dos recém-nascidos, mas é perdido alguns dias depois. Contudo, esse dado nem ao menos constava na legenda dos diversos canais do YouTube que compartilharam o vídeo.

Figura 2- Bebê que anda após nascer.



Ora, tanto no primeiro quanto no segundo caso, o que estava em voga eram reflexos primários que a equipe de profissionais participante dos partos conheciam bem. E, embora graciosos, não se tratavam de atos fora do comum. Porém, em razão da forma e local de divulgação, as imagens circularam de forma a apagar o argumento médico.

Portanto, esse contexto também é parte de nossa hipótese a respeito de tal viralização, pois nele, especificamente, é veiculado de forma preguiçosa uma imagem de criança autônoma. Uma autonomia em que se desconsidera a alienação inicial e radical que temos em relação aos nossos

antecedentes. Essa imagem de criança que capta tamanha admiração, pareceu-nos funcionar como uma ficção.

### Por que uma ficção?

Como fatos em si mesmos, essas reportagens, na forma como reverberaram (sem a consideração do dado médico), poderiam ser tomadas como equívocos. No entanto, como aponta Japiassu (1998), podemos considerar o seu valor não exatamente naquilo que, de fato, veiculam, mas no que pode ser interpretado a partir delas.

Pois, há um imaginário ou criança imaginizada de nossa época cuja noção de autonomia consideramos sintetizadas nesses exemplos. Se achar o caminho da primeira mamada e andar é o que fazem logo após o nascimento, imaginem o que poderiam fazer um pouco depois! Seriam as reais meninas superpoderosas! ?!

Essa via de leitura distingue-se do sentido comum de ficção. O termo que normalmente refere-se ao produto de imaginação, algo fantasioso ou enganoso (HOUAISS; VILLAR, 2001), ganha outro sentido a partir de Lacan (1995). Em sua

1 Alusão ao desenho animado de mesmo título em que há três protagonistas, Docinho, Lindinha e Florzinha, com superpoderes.



letra, a ficção mantém uma ligação singular com a verdade que porta. De outro modo, contém em si a própria verdade que pode ser designada, por sua vez, como ficção devido a sua estrutura.

Pois, da mesma maneira que o sujeito está implicado em sua fala, também está em outras produções. A verdade de seu desejo também pode ser lida a partir de suas ficções declaradas. Essas, antes de meras mentiras, absurdos ou devaneios, podem se constituir na única maneira de falar de uma verdade. Ou ainda a via de acesso a uma verdade que o real não permitiria de outro modo.

Dessa forma, ainda que se saiba que as crianças não andem ou não se orientem sozinhas, de fato, logo depois de nascer, tal como foi deduzido a partir das reportagens, a maneira como essas ações foram registradas e recebidas, têm a sua importância. Por essa via que estamos abordando, elas podem ser analisadas devido ao lastro dos elementos culturais dos quais se constituem. Como Lacan (1995) afirma, eles fazem parte da organização simbólica do mundo por meio das quais podemos dizer de uma verdade.

## O que isso pode indicar?

Como mencionamos, a ficção faz parte do paradigma que pode ser sustentado em uma dada época e lugar. E a noção de autonomia começou transformar-se radicalmente em relação as versões anteriores a partir do momento que passou a ser considerada como inscrita no próprio indivíduo. O que antes era relativo a uma instância exterior, adverte Lessa (2017), colocou em xeque o princípio de interdependência no novo individualismo. De responsabilidade deliberativa para se dar as próprias leis passou-se à uma autonomia de instâncias anteriores ao indivíduo. Dito de outra forma, é como se ele pudesse ter em si mesmo autonomia dos seus outros.

No âmbito em que tratamos, Arendt (1979) mostra como a emancipação que visava contemplar trabalhadores e mulheres, estendida às crianças, não surtiu o mesmo efeito de libertação e ascensão ao mundo público. A partir da infância como categoria política, as crianças alcançaram um estatuto que não prevê somente a sua proteção. Antes ascenderam como participantes diretas em questões que lhes concernem tendo em vista o seu maior interesse. Então, ao invés de serem tomadas apenas como objeto de proteção integral, poderiam, supostamente, atuar efetivamente tendo em vista o seu interesse superior.

Em vários campos da vida comum elas vão para o centro do ato educativo. No entanto, essa subida não mantém de forma equivalente a noção de responsabilidade do outro lado. Frente a crianças com tamanha autonomia, os mais velhos de uma maneira ou de outra acabam ou continuam a se isentar. Na verdade, praticamente se apagar, tal como descrito por Arendt (1972) num suposto mundo de crianças autônomas.

Embora tenhamos feito apontamento a respeito de certos documentos e evidenciado a sua dimensão política em trabalho anterior (CEZÁRIO, 2021), entendemos que muitas dessas mudanças estendidas às crianças, funcionaram



de modo a desconsiderar a sua especificidade de assujeitamento aqueles que estão a cargo da tarefa educativa. De certa forma, uma generalização que, em favor de uma nova condição política, acaba por desconsiderar o lugar lógico dos pequenos no quadro humano, como bem destacado na chamada do colóquio (LEPSI, 2021).

## Considerações finais

Comemorados e admirados, consideramos que os exemplos citados portam o predicativo generalizante da noção de autonomia. Devido a forma como são compreendidos, a saber, desconsiderando a condição objetal em que as bebês estão, podemos considerá-los como ficção em que se pode vislumbrar uma demanda educativa. Não sem consequências tanto para os pequenos quanto para os mais velhos, essas imagens fazem parte de um discurso em que há coisas que podem ou não ser ditas e feitas, mas que são, no entanto, fantasiadas e pensadas (LAJONQUIÈRE, 1999). Um universal da autonomia que não cabe às crianças, mas igualmente não deixa de dizer algo a respeito do mal-estar educacional dos mais velhos.

## Referências bibliográficas

ARENDRT, H. A crise na educação. In: ARENDRT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CEZÁRIO, V. C. O oficioso do discurso pedagógico sobre a autonomia: estudo de caso em uma escola democrática. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.48.2021.tde.21102021-110744. Acesso em: 2022-01-21.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAPIASSU, H. Psicanálise: ciência ou contraciência? Rio de Janeiro : Imago, 1998.

LACAN, J. Para que serve o mito. In O Seminário. Livro 4: a relação de objeto. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Editor, 1995.

LAJONQUIÈRE, L. Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEPSI. Os nomes-da-criança: Infâncias, alteridade e inclusão. Colóquio 2021.

LESSA, R. O abismo da autonomia. Disponível em: [www.institutocpffcultura.org.br](http://www.institutocpffcultura.org.br), 2017. Consulta em: 20.03.2018.

O VIRAL do bebê brasileiro que nasceu e logo “saiu andando”. El País, Madrid, 30 maio 2017. Fonte: <https://bit.ly/3vdEiCk>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PAGAN, M. Instinto: fotógrafa capta recém-nascida rastejando até seio da mãe para mamar. Vix, [s. l.], [201-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3fa813q>. Acesso em: 10 jun. 2017.





## (In)disciplina: uma questão fora de moda?

Vanessa Cardoso Cezário |

### Resumo

Professora: "O que pode ser feito a respeito da indisciplina?"

Especialista: "A disciplina não combina com a escola de agora!"

Coordenadora: "Estamos tendo muitos casos de indisciplina... Não se fala mais assim, indisciplina, mas..."

Tomamos as vinhetas acima, colhidas em diferentes ocasiões no ano de 2019, para discutir se o sentido atribuído ao termo (in)disciplina (conjugados por nós) em contexto escolar configura uma generalização. Associado a uma educação opressiva e a um sadismo pedagógico, ele persiste no discurso de vários personagens do contexto escolar. Contudo, nas ocasiões que presenciamos, era evocado com tom dissonante da noção de educação violenta. Desta forma, consideramos relevante questionar de que (in)disciplina se trata e se haveria outro sentido para além desse que já se tornou comum no discurso pedagógico atual. Essas questões, por sua vez, nos direcionam para a disciplina específica da experiência escolar, esquecida até mesmo nesse contexto.

Palavras - chave: (in)disciplina, discurso pedagógico, experiência escolar.

### Introdução

Embora o tema da (in)disciplina seja bastante amplo e complexo, nesta abordagem, faremos um recorte tendo em vista questionar se o sentido que lhe é atribuído em contexto escolar não porta uma cota de generalização. Para tanto, tomamos as vinhetas das quais destacamos considerações representativas de parte do discurso pedagógico atual como exemplos. Em caso afirmativo para a hipótese de generalização, há vários problemas a serem revistos. Eles vão desde a desconsideração de uma dimensão específica da experiência escolar em prol de uma imagem muitas vezes caricata de professores perversos e alunos oprimidos, até o desfavorecendo da discussão de questões e situações apresentadas a partir do argumento da (in)disciplina. Pois, para aqueles que não a substituíram por termos mais softs em seu vocabulário é habitual o constrangimento além da palavra desconsiderada.

O que nos leva a tal questionamento foi a constatação de que nas ocasiões presenciadas, aqueles que tinham a (in)disciplina como mote disparador, não pareciam defender uma obediência cega, a padronização de comportamento, a submissão muda ou a punição como frequentemente se pensa. Antes, o



argumento parecia remeter aos impasses comuns da rotina escolar a serem expostos e discutidos entre os pares.

Portanto, para esta discussão, apresentaremos o contexto de tais vinhetas a partir das quais tomamos o material indicado como discurso pedagógico, faremos distinções tendo em vista o efeito que podem ter tanto para evidenciar a generalização quanto para corroborar a legitimidade de uso do termo pelos personagens citados, articularemos a questão da (in)disciplina com a noção de moda de Agamben (2009), e, faremos remissão à especificidade da experiência escolar.

## Das vinhetas

A primeira vinheta foi tomada no contexto de um curso sobre escola democrática. A turma era composta por professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas de ensino fundamental. Durante uma das palestras a professora Rose perguntou: Vinheta 1 Professora "O que pode ser feito a respeito da indisciplina? Ao que a especialista respondeu: "A disciplina não combina com a escola de agora!". A professora tentou reformular a sua pergunta trocando o termo por outros como, "bagunça", "não prestam atenção", dentre outros, mas não conseguiu continuar após a reprovação.

A segunda vinheta é parte do que ocorreu durante a visita a uma escola democrática. A primeira consideração que a coordenadora fez para apresentá-la foi a seguinte: Vinheta 2 Coordenadora "Estamos tendo muitos casos de indisciplina... Não se fala mais assim, indisciplina, mas...". Ela referia-se ao descompasso entre os valores e forma de convivência propostos pela escola e o comportamento dos alunos.

Consideramos essas vinhetas representativas do discurso pedagógico atual devido a dois traços. O primeiro refere-se ao direcionamento prescritivo da pedagogia ao definir, conforme o ideal de época, como deve ser, tal como delineamos em trabalho anterior (CEZÁRIO, 2021). E o segundo é a exigência de convergência que o atual faz para nos adequar ao presente (AGAMBEN, 2009). Apesar da vigência do termo, em ambos os casos, a prioridade estava mais no cerceamento do vocabulário, em como não se deve falar, do que na escuta ou consideração efetiva das questões em causa. Por isso, consideramos que uma outra abordagem, justamente esta que ensaiamos aqui, pode se voltar mais ao exame do que está em jogo em tal circulação terminológica.

## Distinções e possíveis consequências frente a uma generalização

Ao adentrar o tema, localizamos distinções precisas e possivelmente desconsideradas no meio pedagógico. Devido ao formato sucinto do presente texto, duas acepções principais podem ser contrapostas: a disciplina como a ação dirigente de um mestre e a disciplina como prescrições ou regras destinadas a manter a boa ordem, caso da disciplina militar e até mesmo da religiosa (CARVALHO, 1996). Nesse segundo caso, a disciplina faz parte da dinâmica de instituições diferentes da escola. Como indica Carvalho (1996), nos âmbitos militar e religioso a



disciplina tem no controle do comportamento um valor condizente com o objetivo de sua instituição. Por essa via, pretende-se obter a prontidão da força armada para um conflito ou ainda atingir a beatitude.

Já no contexto escolar é diferente. Além do currículo, em que disciplina diz respeito às estruturas do objeto de estudo, ela tem mais a ver com a autoridade do mestre e a tarefa educacional como responsabilidade. As regras que contém, embora sejam componentes da experiência escolar, não têm um fim em si mesmo. O seu objetivo é oferecer meios pelos quais se pode facilitar o estudo e a aprendizagem daquele que está iniciando o seu percurso. Pois ao considerar experiências anteriores, pode-se avançar ao invés de desperdiçar esforços com erros banais (CARVALHO, 1996). Portanto, essa disciplina está a favor dos estudantes e não contra eles.

No entanto, é a acepção que diz respeito às questões militar e religiosa que normalmente é associada à disciplina educacional até mesmo pelos personagens institucionais da escola. E, embora possa até haver eventuais intersecções entre ambas, consideramos que essa generalização pode ter mais a ver com a complexidade do tema, as formas como ele eventualmente é compreendido e até mesmo uma sobreposição de discursos ao invés de se tratar propriamente de um assunto superado ou que não combina mais com a escola de agora.

## Por que não combina com a escola de agora?

Até aqui, apresentamos uma espécie de revisão ao retomar as acepções que o termo (in)disciplina pode comportar. As distinções podem ter como efeito permitir encaminhamentos diferentes em situações semelhantes às que apresentamos, mas há ainda algumas considerações a serem feitas a partir da articulação com as noções de moda e de atual de Agamben (2009). Ele concebe a moda como exemplo de experiência temporal. A partir dela, que marca uma descontinuidade entre o que é ou não atual, pode-se exercer censura. Justamente a dinâmica que pudemos depreender tanto na fala da coordenadora com um tom acuado ao dizer: "Não se fala mais assim, indisciplina, mas...", quanto na postura da especialista ao advertir que "A disciplina não combina com a escola de agora!".

Censura que, em outros tempos, era comum, por exemplo, em relação às roupas, mas se comparada ao discurso pedagógico, será que é tão diferente assim? Não há nele também moda e censura? Por ora, vale indicar que a (in)disciplina está entre aqueles termos que não deveríamos usar mais, pega mal... Não combina com a "escola de agora".

Já termos como dislexia, ansiedade e depressão dentre outros, provenientes de campos como a medicina e a psicologia não são barrados da mesma forma quando presentes no discurso dos professores. De certo que essas áreas têm legitimidade em seus estudos articulados ao campo da educação, mas não deixa de haver aí também uma generalização na forma como são tomados e passam a funcionar substitutos mais softs e aceitáveis para se referir às questões específicas da escola.



Por último, cabe ressaltar que a disciplina concerne às maneiras que o professor tem de chamar e manter a atenção a algo que ele próprio precisou estudar antes de oferecer como objeto de estudo aos alunos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). E é nesse sentido que muitas vezes evocam o termo. Mais do que cerceamento terminológico, essas questões precisam ser consideradas de maneira mais receptiva.

## Referências bibliográficas

AGAMBEN, G. O que é o contemporâneo. In: AGAMBEN, G. O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

CARVALHO, J. S. F. A escola precisa da disciplina do estudo, não da disciplina da obediência militar. Nova Escola, São Paulo, n. 316, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3yspcEJ>. Acesso em: 9 abr. 2021.

CARVALHO, J. S. F. Os sentidos da (in)disciplina: regras e métodos como práticas sociais. In Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo : Summus, 1996.

CEZÁRIO, V. C. O oficioso do discurso pedagógico sobre a autonomia: estudo de caso em uma escola democrática. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.48.2021.tde 21102021-110744. Acesso em: 2022-01-21.

LEPSI. Os nomes-da-criança: Infâncias, alteridade e inclusão. Colóquio 2021.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. Em defesa da escola: uma questão pública. São Paulo: Autêntica, 2014.



## A relação transferencial no ensino remoto

Victória Giacomini Reali |

O advento da pandemia de Covid-19 alterou de maneira drástica hábitos, rotinas e contatos sociais. Como forma de conter o vírus, ambientes de interações foram realocados para o espaço virtual, gerando mudanças nos modos de se relacionar, principalmente ao pensarmos no ambiente escolar. Nesse contexto, com o fechamento das escolas, o contato entre professores e alunos acaba tornando-se restrito e limitado, sendo assim, a promoção de relações de proximidade e confiança pode se tornar um desafio.

Ao analisar tal problemática, um dos fenômenos que ganha notoriedade é o da relação transferencial, que apesar de designar uma característica primordial para o tratamento analítico, também se faz presente nos mais diversos tipos de interação, incluindo as interações entre professores e alunos. Nesta relação pedagógica, a transferência se instala por meio de um intercâmbio entre inconscientes: o inconsciente do professor e o inconsciente do aluno, isso faz com que o aluno se volte para a figura do professor, e o reconheça como aquele que sabe como ensiná-lo (DOS SANTOS, 2009). Dessa forma, o conceito pode ser elevado como um dos pontos de partida para o processo de ensino aprendizagem

O termo origina-se com base no tratamento da paciente Anna O., de Joseph Breuer, o qual evidenciou impasses no antigo método catártico e colocou em prática aquilo que a própria Anna denominou de cura pela conversa, ou uma "limpeza de chaminé". Assim, a partir do desdobramento dessa questão, Freud começa a elucidar a função da transferência na relação com a paciente, o que o leva à criação do método psicanalítico. Este, diferente do método anterior, permite que o sujeito reorganize seu modo de funcionamento psíquico por meio da fala, não se prendendo apenas no repetir, mas sobretudo procurando recriar e viabilizar meios para que o sujeito vá além da repetição. (MAURANO, 2006).

É sob este prisma que a transferência é introduzida enquanto conceito psicanalítico, propondo a existência de um laço afetivo intenso, que se instaura de forma quase automática e independente da realidade, na relação entre médico e paciente. O estabelecimento desta relação acaba transformando-se em uma condição para o progresso do tratamento analítico, é através dela que o indivíduo entra em confronto com a existência, com a permanência e com a força dos seus desejos e fantasias inconscientes. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1970).

Nesse contato com o médico, uma série de fantasias é automaticamente despertada e ganha novas versões. Um aspecto característico importante está na



substituição do afeto direcionado à uma pessoa importante na vida do sujeito, pela pessoa do médico, que funcionará como intérprete disso que está sendo lembrado e atuado pelo paciente. No processo, portanto, trata-se da transferência de uma presença do passado, um caso particular de deslocamento do afeto de uma representação para outra. Com isso, o analisando imputa ao seu analista certas posições correlativas àquelas nas quais se encontram as figuras primordiais para ele desde o início de sua vida. (FREUD, 1914).

A teoria psicanalítica retrata, como as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce, visto que a natureza e a qualidade das relações da criança com as pessoas do seu próprio sexo e do sexo oposto, já foi firmada nos primeiros seis anos de sua vida. Com o passar do tempo, posteriormente, é possível que o indivíduo desenvolva e transforme essa natureza, mas sem apagar por completo aquilo que foi anteriormente construído. Sendo assim, todos aqueles que o sujeito vem a conhecer tornam-se, de certa forma, figuras substitutas dos primeiros objetos de seus sentimentos, ou seja, os pais, irmãos, irmãs, babás, pessoas que participaram de seu cuidado na infância. Logo, seus relacionamentos posteriores são obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, e todas as escolhas de amizade e amor, dali em diante, seguem a base das lembranças deixadas por esses primeiros protótipos. (FREUD, 1914).

Posto isso, fica nítida a necessidade do manejo transferencial por parte do analista, já que, para poder trabalhar, é importante que este saiba em que lugar está sendo colocado pelo analisando em sua organização subjetiva. É a partir dessa posição que o analista é capaz de analisar, interpretar, intervir e levantar hipóteses que irão orientar sua clínica. Se, por alguma razão, o fenômeno não se estabelece e o paciente não consegue fazer um investimento no analista, a análise não consegue progredir tornando-se inviável. (MAURANO, 2006,)

Essa integração com o complexo de Édipo também repercute na compreensão da transferência no ambiente escolar. A ambivalência emocional familiar, principalmente relacionada com a figura paterna, vem à tona concomitantemente ao momento que o sujeito entra em contato com os seus professores, de maneira que estes passam a ocupar um lugar semelhante a um pai substituto. Transfere-se para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e, por conseguinte, a criança começa a tratá-los como tratavam os pais em casa, assim como bem elucida Freud, "Confrontamo-los com a ambivalência que tínhamos adquirido em nossas próprias famílias, e, ajudados por ela, lutamos como tínhamos o hábito de lutar com nossos pais em carne e osso." (FREUD, 1914).

Já sob a ótica Lacaniana, a transferência pode ser designada como um laço afetivo intenso que se instaura de maneira automática entre os protagonistas de uma relação (DOS SANTOS, 2009). O que o autor traz de forma a completar o conceito freudiano, é a introdução da noção de "sujeito suposto saber", para a qual a transferência ocorreria na relação em que um representa para o outro a função simbólica do saber. Sendo assim procura-se um analista partindo-se do



pressuposto de que este possua algum saber que intrigue, um saber que escape o paciente. (MAURANO, 2006)

Surge, portanto, a primeira dimensão de ficção que se dá na análise, não que o sujeito pense que o analista saiba especificamente sobre ele, mas sim que há um saber presente em sua experiência. Dirige-se a esse Outro como se ele fosse a garantia do bom andamento das coisas, um lugar de onde emanaria a verdade última sobre nós mesmos, uma referência para a nossa organização subjetiva. (MAURANO, 2006)

Seguindo esse aspecto, no cenário educacional, a suposição de saber também estaria inscrita no professor, uma figura que exerce influência não somente por aquilo que diz e faz, mas, principalmente, por aquilo que ele é. Em "Algumas reflexões sobre a psicologia escolar" (1914), por exemplo, ao testemunhar sobre a sua experiência como estudante, Freud confessa que acha difícil distinguir o que exerceu mais influência e teve maior importância, se foi a preocupação pelas ciências ensinadas ou a personalidade de seus mestres. A afirmação ajuda a descrever como esse saber suposto no professor vai além de um conhecimento acerca de conteúdos disciplinares, é também um saber sobre o desejo. (DOS SANTOS, 2009)

Logo, o professor é convocado a ocupar um lugar que transcende a prática pedagógica, uma posição indicada a tornar-se suporte dos investimentos libidinais de seu aluno, indicando junto do lugar de saber, um local de idealização. (MARIOTTO, 2017). Desse modo, é possível inferir que a posição em que o professor se encontra, não é fácil de sustentar, pois muitas das projeções que nele estão depositadas, são projeções que vão além dele enquanto pessoa.

Apesar disso, não é possível ensinar se não houver transferência, já que é a partir dela que o professor se funda como uma figura de autoridade. Somente se o professor ocupar esse lugar de saber que sua palavra terá poder suficiente para ser ouvida pelo aluno como algo que anime seu interesse. Tanto as técnicas pedagógicas mais atuais quanto o aparato tecnológico mais moderno não adiantam se esse pequeno detalhe não estiver em jogo. Da educação infantil à universidade, a transferência é a mola propulsora do processo ensino-aprendizagem. (MARIOTTO, 2017)

Nesse cenário, é notório como a presença do professor é fundamental para uma transmissão, que acontece através de sua experiência, de seu afeto, de sua pulsão e sua "personalidade". (DE LIMA et al., 2021). E quando fala-se em presença, pensa-se na presença física, uma vez que esta auxilia o educador a acessar as vias que nem sempre a palavra consegue percorrer. A comunicação corporal, o olhar, os gestos, o ritmo, o tom da voz, o silêncio, tudo oferece importantes indícios que muitas vezes revelam mais sobre uma sala de aula do que a verbalização.

Em tempos pandêmicos, salas virtuais inauguram novas formas dos sujeitos se relacionarem. As transmissões marcadas pela ausência dos corpos ainda contam na maioria das vezes com câmeras e microfones desligados, envolvendo a perda de todo um colorido pulsional que se transmite no encontro "olho a olho".



Capturados e imobilizados pela tela bidimensional, os professores acabam por vivenciar uma sensação de desamparo por não saber se estão sendo escutados, vistos, se tem alguém do outro lado da tela. (DE LIMA et al., 2021).

Diante do exposto, esta pesquisa, ainda em andamento, vem com o intuito de questionar como é possível desenvolver o processo transferencial no cenário que estamos inseridos. É importante pensar se e como este fenômeno é passível de ser recriado e construído de maneira satisfatória num espaço virtual junto a todas as adversidades acima descritas. Pretende-se averiguar, os impactos e mudanças que o ensino remoto é capaz de causar no ato de investimento em outro sujeito, característico da relação transferencial e consequentemente no processo de ensino e aprendizagem.

## Referências bibliográficas

DE LIMA, Nádía Laguárdia; STENGEL, Márcia; NOBRE, Márcio Rimet; DIAS, Vanina Costa. Saber e criação na cultura digital: Diálogos interdisciplinares In: DE LIMA, N. L.; STENGEL, M. ; NOBRE, M. R. ; DIAS, V. D. A tela como superfície de transmissão: O que os professores inventam na pandemia? Belo Horizonte: Fino Traço, 2021. p. 150- 184

DOS SANTOS, J. M. S. A transferência no processo pedagógico: Quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino aprendizagem. 2009. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. 1914. In: FREUD, S. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p.281-88. v.12.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. Vocabulário de psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

MARIOTTO, R. M. M. Algumas contribuições da psicanálise à educação a partir dos conceitos de transferência e discurso. Educar em Revista, v. 00, n. 64, pp. 35-48, 2017 [Acessado 8 Julho 2021]. Disponível em:

MAURANO, D. A transferência: Uma viagem rumo ao continente negro. Rio de Janeiro:





## Escutas Sensíveis: Um dispositivo de cuidado em saúde mental no Centro Cultural do Bom Jardim

Vlória Jamile dos Santos Jucá  
João Paulo Pereira Barros  
Rafael Soares Cavalcante  
Renan Braga Alves

As juventudes periferizadas encontram barreiras significativas no acesso aos equipamentos de saúde mental, o que eventualmente acarreta o agravamento do sofrimento já existente. Ademais, são os jovens oriundos dos territórios precarizados os que mais sofrem com os processos de exclusão/racismo e com a violência urbana. Neste cenário, é fundamental criarmos dispositivos de cuidado de base comunitária e de fácil acesso. Nesta direção, foi pensado o “Escutas Sensíveis”, uma atividade de extensão realizada através da parceria do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará com o Centro Cultural do Bom Jardim, cujo objetivo é desenvolver estratégias de cuidado em saúde mental sensíveis ao atrelamento do sofrimento psíquico às questões sociais e políticas. São objetivos específicos do projeto: 1) Fornecer um espaço de acolhimento individual para as urgências subjetivas em até oito encontros; 2) Realizar conversações e rodas de conversa, produzindo um saber com os jovens acerca do mal-estar que os acomete; 3) Experimentar e produzir conhecimento acerca de tecnologias de cuidado mais capilares e territorializadas.

No presente trabalho, iremos discutir as bases nas quais se articula a proposta do Escutas e relatar o que temos realizado desde o início de 2020, quando o projeto iniciou. Com a pandemia, o trabalho passou para o modo remoto. Apesar das dificuldades de acesso a internet por parte dos jovens, sustentamos os acolhimentos individuais e as rodas de conversa. Atualmente, estamos retomando as atividades presenciais, graças ao avanço da vacinação em Fortaleza.

Antes de apresentar algumas reflexões sobre o trabalho desenvolvido, através de dois exemplos - fragmento de um acolhimento individual e notas realizadas a partir das rodas realizadas com alunos de um dos cursos do CCBJ - vale explicitar o cenário a partir do qual surge nossa preocupação em ofertar espaços de cuidado em saúde mental de modo mais capilarizado, através de alianças com equipamentos comunitários, além daqueles que compõem formalmente a rede de atenção psicossocial.

O ponto de partida vem da constatação de que as juventudes periferizadas encontram muita dificuldade para acessar os equipamentos de saúde mental, mesmo quando em sofrimento. Tal dificuldade nos parece estar atrelada a um contexto maior descrito por Desviat (2018) como sendo o “esgotamento da reforma psiquiátrica”, associado ao retraimento do Estado do bem-estar e o



avanço do neoliberalismo em uma sociedade de mercados, com a fragmentação dos laços de solidariedade.

De acordo com o autor, o modelo comunitário de atenção se deparou com três frentes adversas: “a insuficiência de sua bagagem psicossocial, a crise de seu suporte principal – os serviços sanitários sociais e comunitários do chamado Estado do bem-estar – e a crescente medicalização da sociedade”. (DESVIAT, 2018, p.16) Assim, sem mais contar com a conjuntura presente na construção da reforma, nas décadas de 70 e 80 do século XX e por dificuldades relativas ao próprio lugar da clínica na atenção psicossocial, os equipamentos pensados a partir da reforma se encontram hoje superlotados e, em alguns casos, com dificuldades em sustentar uma clínica que resgate a história dos sujeitos, e os sofrimentos atrelados aos territórios aos quais pertencem, para além da lógica dos transtornos.

Certamente, é importante cuidar dos Centros de Atenção Psicossocial e dos ambulatórios, mas também é preciso realizar outros movimentos para garantir o acesso ao cuidado, através de práticas de cuidado capilarizadas, às quais podem operar em uma lógica de redução de danos, pois evitam o agravamento do sofrimento já existente, além de colaborarem para interromper a lógica do encaminhamento para atenção especializada de toda e qualquer situação que envolva saúde mental, como se esse fosse o único lugar possível para tratar o sofrimento psíquico. Coadunamos, deste modo, com a perspectiva de Desviat (2018) para quem um modelo desinstitucionalizador (no sentido mais amplo do termo, o que implica em ir na contramão da medicalização) exige “a expansão da clínica e de seus atores no entorno social e sua inserção na comunidade e suas instituições, sem se esquecer da escuta, do singular do sofrimento psíquico”. (p.15)

Movidos por essa preocupação e apostando em uma psicanálise implicada, resolvemos experimentar, em uma construção conjunta com o CCBJ, uma oferta de cuidado que, como tratamos anteriormente, envolve um espaço individual (acolhimento) e outro mais coletivo (conversações e rodas). Apesar desta separação, o coletivo, pensado como campo social mais amplo, presentifica-se no espaço individual. Não obstante, nos acolhimentos, a elaboração aconteça a partir de uma história singular, a dimensão sócio política do sofrimento psíquico ali se faz presente (ROSA, 2018). Por outro lado, os espaços de trabalho mais coletivos são manejados de modo a permitir o comparecimento da singularidade, através da palavra que circula e das elaborações produzidas. Nesta direção, vale destacar a indissociabilidade do psiquismo e do campo social, tanto para Freud quanto para Lacan. Para Lacan, não existe sujeito do Inconsciente concebido sem a alteridade em jogo: “[...] o inconsciente do sujeito é o discurso do outro [...]”. (LACAN, 1998, p.266. Essa indissociabilidade deve ser considerada tanto na produção do “Pathos” quanto na construção de oferta para tratá-lo.

Consideramos relevante também explicitar a ideia da psicanálise implicada, citada no parágrafo anterior, que seria “aquela em que as teorizações sobre desejo e gozo incluem o modo como os sujeitos são capturados e enredados na máquina do poder, de modo que algumas vezes tenha suspenso seu lugar discursivo”. (ROSA, 2018, p.28). Os jovens com os quais trabalhamos são



frequentemente falados, mais do que escutados. Por residirem em um contexto periférico, o discurso acerca do território em que habitam e, por tabela, acerca deles, costuma ser desqualificador. Na mídia, geralmente são associados à violência. E, de fato, estão. No entanto, de modo distinto ao que o discurso midiático faz crer, são jovens vitimados pela violência presente no território e por violações de direitos, por vezes, produzidas pelos representantes do estado. Jovens que crescem perdendo amigos e parentes, vivenciando cenas de humilhação como as revistas realizadas pela polícia em suas entradas no bairro e com dificuldades em experimentarem outros territórios da cidade. A falta de espaços de elaboração para tais vivências provoca “efeitos de dessubjetivação” (ROSA, 2018). Contra os discursos que silenciam e desqualificam, é preciso criar espaços de fala e de escuta, em particular, aqueles que possam também fomentar/ fortalecer os vínculos de solidariedade entre os jovens como modo de resistência à fragmentação produzida pelo individualismo exacerbado, produto do neoliberalismo.

Trazemos a seguir um breve relato de um dos atendimentos realizados na modalidade de acolhimento individual, o qual pode acontecer em até oito encontros, e algumas notas sobre rodas de conversa feitas com alunos de um curso a fim de que possamos refletir sobre o trabalho realizado.

Manoel, 22 anos de idade, frequenta um dos cursos do CCBJ. Procurou atendimento em um momento de urgência subjetiva, por conta de ter perdido a tia por homicídio, após a mesma ter reagido a uma tentativa de assalto. Passou por várias perdas: a da tia, a de uma amiga faleceu de câncer, e a do pai e da mãe (ambos suicidaram quando ele era pequeno). Desde 2015, sente que sua vida tem ido ladeira abaixo, quando teve sua orientação sexual exposta de maneira violenta dentro da Igreja que participava. Sentindo se envergonhado e humilhado, se afastou da igreja e se enclausurou no quarto. Retorna a se movimentar e a sair de casa na virada de ano de 2020/2021, com um grupo de amigos LGBTQI+ em quem encontrou apoio. No decorrer das oito sessões, foram trabalhadas várias questões: o luto pela morte dos pais, que se reatualiza nas mortes seguintes, mas que conforme o jovem, não se compara a experiência de ter perdido o pai que era “tudo que ele tinha”. Sofre com os comentários homofóbicos da avó: “se seu pai estivesse vivo, ele ficaria muito decepcionado”. Um dos detalhes clínicos interessantes durante os atendimentos foi trabalhar com Manoel as expectativas em relação a ser aprovado em um teste seletivo para um curso em São Paulo. A cidade representaria as possibilidades de vivenciar a própria sexualidade sem os riscos em jogo: a avó, a família, as pessoas do próprio território. Muitos dos movimentos que ele poderia fazer ainda em Fortaleza, são adiados para a vida que será vivida, em São Paulo, no futuro. São Paulo e Ceará aparecem como, respectivamente, liberdade e prisão. No último acolhimento, Manoel avalia que não precisa continuar em uma terapia a longo prazo, quando questionado sobre isso. Informa que está melhor e o processo foi muito importante para compreender alguns receios por ele vivenciados. Traz um pequeno relato sobre um amigo ter sido expulso de casa por conta da orientação sexual e me diz que está ajudando esse amigo a



conseguir uma vaga no CCBJ, espaço que ele considerou tão importante para ele quando ele precisou de apoio.

A oferta de acolhimento individual se justifica, sobretudo, nos casos de urgência subjetiva, quando por eclosão da angústia, faz-se necessário um espaço de articulação de fala que possibilite uma elaboração primeira diante de uma situação vivida como disruptiva:

“Espera-se também que, a partir daí, ele venha a trabalhar para que o tratamento inaugure um tempo que não seja o da pressa, mas um tempo de interrogação sobre si próprio através do recurso à palavra, prescindindo das passagens ao ato, que o colocam em risco. A questão em jogo é abrir um espaço de criação para o sujeito, onde ele será convidado a inventar um modo de se haver com o insuportável, uma invenção singular que possa dar contorno ao real avassalador [...]” (CALAZANS; BASTOS, 2008, p.642)

No caso relatado, percebe-se que a angústia deflagrada com a morte da tia coloca em cena um trabalho de luto inacabado, sobretudo, referente a perda da figura paterna na primeira infância. Além disso, o sofrimento atrelado aos preconceitos que vivencia por causa da orientação sexual – questão que se articula a dúvida se o pai morto o amaria caso estivesse vivo – se faz presente. Certamente, oito encontros não são suficientes para realizar o luto que se coloca nessa história de vida e para elaborar tudo o mais que não chegou nem a ser articulado nesse tempo de atendimento. No entanto, na leitura do próprio jovem atendido, a oferta realizada, gerou um trabalho que teve efeitos importante no momento que ele atravessava. Uma oferta de escuta e de convite à fala que, chegando a tempo, pode evitar o controle do mal-estar pela via medicamentosa, pode evitar que esse sofrimento seja silenciado como “transtorno de ansiedade” ou em decorrência da morte da tia “transtorno pós-traumático”.

Passamos agora a uma apresentação de questões presentes nas rodas com alunos de um dos cursos do CCBJ. Importante sublinhar que as rodas aconteceram no início da pandemia, ainda no primeiro semestre de 2020, quando o distanciamento social e as atividades remotas reestruturavam as relações sociais. No preparo para as rodas e durante as mesmas, os jovens falaram sobre:

*Cansaço mental* – O cansaço, esgotamento, aparecia como produto das diluições dos afazeres, que não tem mais um momento do dia para serem feitos e se emaranham na dinâmica familiar. Não existia mais momento livre. Vários lutos se faziam presentes, mas sem tempo de elaboração.

*Ansiedade* – Relacionada ao viver em um contexto no qual a vida está em constante ameaça, diante de uma situação de mortes na comunidade em decorrência da COVID-19; tudo agregado a uma crise política e social que trazia muitas incertezas sobre as possibilidades de inserção no mundo do trabalho.

*Problemas de sono* – Em relatos, a quebra da rotina embaralhou os ciclos de sono. Houve dificuldades para dormir por conta de picos de ansiedade, como também pela necessidade de cumprir prazos do curso que faziam ou de outros compromissos, com noites mal dormidas.



*Solidão* - Com várias fontes de mal-estar se agregando, em um momento no qual o contato com o outro fisicamente é inexistente ou diminuto, a solidão também apareceu como parte do sofrimento, como um fator de agravamento.

A partir do acolhimento individual e dos temas que emergem das rodas é possível perceber a potência da oferta de espaços nos quais se possa nomear o sofrimento através da construção de narrativas, mediante a sustentação de uma escuta que permita a simbolização de experiências marcadas pelo território e pelas condições de vida comuns aos jovens atendidos. Tanto no acolhimento individual quanto nos espaços coletivos o campo social se faz presente, sendo constituinte das subjetividades enquanto singularidades tecidas a partir da vida que se modula pelas potencialidades e constrangimentos do território ao qual se pertence. Nas rodas, o compartilhamento produzido auxilia na redução da solidão e na possibilidade de articulações de outras formas de viver, produzidas na aliança entre os jovens.

Seguimos na aposta de que o trabalho em saúde mental, norteado pela ética da psicanálise e capilarizado através dos espaços comunitários, pode ser uma importante frente de resistência ao adoecimento e a processos de mortificação das juventudes.

## Referências bibliográficas

CALAZANS, R.; BASTOS, A. Urgência subjetiva e clínica psicanalítica. Rev. Latino-am. Psicopat. Fund., São Paulo, v. 11, n. 4, p. 640-652, dez. 2008.

DESVIAT, M. Coabitar a Diferença: Da Reforma Psiquiátrica à Saúde Mental Coletiva. São Paulo: Zagodoni, 2018.

LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 238-324.

ROSA, M. D. A Clínica Psicanalítica em Face da Dimensão Sociopolítica do Sofrimento Psíquico. 2ª.Ed. São Paulo: Escuta, 2018.



## Transições Educativas e Travessias na Adolescência

Vlória Jamile dos Santos Jucá  
Lys Maria Vinhaes Dantas  
Olívia Maria Costa Silveira

O presente trabalho destaca temas apontados por adolescentes recém-ingressos no sexto ano de uma escola pública da Bahia, como sendo relevantes na transição que se encontravam vivenciando. Tais questões emergiam no cruzamento da transição educativa relativa à passagem do 5º para o 6º ano com elementos que surgiam com a puberdade e, potencialmente, com o despertar da adolescência, vivida em um contexto de vulnerabilidade social. Tais temas surgiram em rodas de conversa realizadas com eles, durante a etapa diagnóstica do projeto “Sexto ano, transições e participação: diagnóstico e intervenção no Colégio Municipal Presidente Castelo Branco, Pojuca, Bahia”, cujo propósito foi criar um modelo de apoio à transição do ensino fundamental anos iniciais para os anos finais.

Para investigar o processo de transição do 5º para o 6º ano do Fundamental, adaptamos o conceito de afiliação desenvolvido por Alain Coulon, em seu livro “A condição de estudante: a entrada na via universitária”, para tratar da passagem do ensino médio para a educação superior. De acordo com Coulon (2008), na transição para o ensino superior, o estudante cria estratégias para pertencer ao novo contexto, através do que ele denomina como afiliação institucional e afiliação intelectual. A primeira envolve entender os espaços e as regras da instituição, enquanto a segunda diz respeito aos conteúdos e aos novos esquemas de aprendizagem. Importante entender que esse processo não ocorre de modo natural, exige um trabalho por parte do estudante, podendo ou não ser facilitado por processos institucionais. No caso da passagem do 5º para o 6º ano, os desafios na construção de uma afiliação geralmente estão atrelados à mudança de escola, à passagem de um professor de referência para a pluridocência e ao fato de que as dificuldades relativas à aprendizagem no ciclo anterior costumam eclodir no 6º ano.

Entendemos que a passagem para o sexto ano precisa ser cuidada por envolver duas travessias e respectivamente dois trabalhos psíquicos: o da afiliação e o relativo à adolescência, entendida como operação através da qual cada um busca inscrever-se através de novos significantes no campo do Outro (LESOURD, 2004). Trata-se de um trabalho de construir para si um novo lugar no campo social, além daquele inicialmente ofertado na infância, comumente, pela família. A adolescência pensada como uma operação “implica um remanejamento da organização psíquica e da relação do sujeito com o mundo”. (LESOURD, 2004, p. 14).



Para a psicanálise, a adolescência tem como ponto de partida os fenômenos pubertários que colocam em jogo as mudanças vivenciadas na imagem corporal e na relação com a alteridade (ALBERTI, 2009). Interessante, observarmos a existência de uma coincidência temporal entre a passagem do 5º para o 6º ano com a eclosão das mudanças decorrentes da puberdade. Destacamos ainda que entendemos ser a adolescência um fenômeno cuja existência e o modo pelo qual é vivido depende de um contexto sócio-cultural (LE BRETON, 2011). Ademais, as desigualdades sociais colaboram para a produção de adolescências diversas. Na mesma direção de Guareshi (2012), não comungamos com ideias essencializadas acerca da adolescência. Os jovens que se afirmaram como adolescentes nos nossos encontros, assim o fizeram porque se pensam a partir das referências socioculturais as quais pertencem. Traremos, a seguir, dos temas que surgiram acerca da adolescência e da afiliação à escola pública do Ensino Fundamental Anos Finais, nas rodas de conversas, realizadas durante a etapa de diagnóstico da pesquisa.

As rodas de conversa foram realizadas no início de 2020. Aconteceram três rodas com alunos do 6º ano. Além destes momentos, foram oferecidas duas oficinas de desenho livre e duas oficinas de fotografia, e uma nova roda de conversa com “repetentes”. Apresentamos a seguir os temas presentes na fala dos estudantes e, de modo breve, as questões a eles agregadas:

1) *Lutos* – as narrativas envolvendo o luto apareceram sobretudo durante uma dinâmica de apresentação através de músicas com as quais cada um se identificava. Nesse momento, vieram à tona lembranças de pessoas próximas que haviam falecido, por vezes, em decorrência da violência. A tristeza e as saudades vieram à tona e nos fizeram pensar na intensidade com a qual as perdas são vividas e na ausência de espaço para elaborar tais perdas, as quais se tornam parte do cotidiano de algumas comunidades.

2) *Sexualidade* – nas rodas, apareceram conversas sobre os primeiros beijos, bem como sobre as primeiras experiências de “ficar”. Comentários sobre a orientação sexual dos colegas também se fizeram presentes. A classificação entre quem era heterossexual e quem era homossexual surgiu e tivemos uma situação mais delicada, por conta de comentários homofóbicos por parte de um participante. Com relação a esse episódio, percebemos que o adolescente em questão estava à vontade para dizer o que pensava, sendo muito ativo no grupo. No entanto, seu comentário também se articulava a um movimento de responder a partir de um lugar com o qual o referido aluno vinha se identificando – o daquele que causava confusão. O comentário do aluno, de qualquer sorte, levou a um diálogo interessante entre ele e outros componentes da roda, mediado pelas moderadoras. Consideramos que a fala homofóbica oportunizou a circulação de palavras e uma discussão que não pode ser evitada ou silenciada no contexto escolar.

3) *Território* – o território apareceu no discurso dos adolescentes atrelado a duas questões muito centrais. A primeira era referente a começar a sair de casa (em especial, para as festas) sem os pais e frequentar os espaços nos quais se encontravam para “beijar”. Como cenário das experimentações sexuais, as praças



apareceram como lugar de destaque. O segundo ponto dizia respeito a violência que se distribui de modo desigual pela cidade e coloca bairros distintos ou pedaços de um mesmo bairro em relação de conflito, em decorrência das disputas de facções. Quando de algum modo o bairro onde moravam vinha para o centro das discussões, os jovens reconheciam facilmente as áreas consideradas mais problemáticas e isso suscitava muitos relatos acerca das vivências que tinham com a violência presente nos territórios, sobretudo, os mais vulneráveis.

4) *Violência* - como é possível perceber, esse foi um tema transversal, muito presente nas conversas. A violência mais falada foi aquela associada às disputas entre facções. Os adolescentes trouxeram relatos de situações nas quais presenciavam tiroteios e mortes. Abordaram também a violência no contexto escolar. A demanda para elaborar tais situações ficou muito visível nas rodas. Importante considerar que, não obstante seja parte do cotidiano, a violência não deixa de ser causa de sofrimento e de medo. As narrativas demonstram que os jovens não se acostumam com a violência e que a mesma produz efeitos no modo como subjetivam seus territórios.

5) *Transição para o sexto ano* - novamente a temática da violência retorna, pois, antes de entrar na escola onde estavam cursando o 6º ano, eles haviam escutado rumores de que, nessa instituição, havia muitos estudantes vinculados ao tráfico. Além de se tratar de uma escola muito grande, diferente das instituições de ensino de onde a maioria era proveniente, é fato que em um dado momento a escola adquiriu, na cidade, a fama de ser um lugar violento. Em parte, por episódios que realmente aconteceram no contexto escolar. No entanto, nos últimos anos, foi feito um grande esforço da gestão municipal, sobretudo, investindo mais na escola a fim de modificar a realidade que se apresentava. A imagem que circulava da escola na cidade, contudo, ainda era associada à violência. Os estudantes relatam que seu temor iniciava no transporte escolar, passava pela fila da merenda e dizia respeito ao temor que tinham de serem obrigados a usar “drogas”. A entrada na escola, no entanto, modificou a imagem inicial, compartilhada pelas famílias e comunidade, mas episódios significados por eles como violentos ainda acontecem no contexto escolar. Falam de colegas que dão “tapas”, cortam o cabelo de outros adolescentes com estilete e praticam bullying. Sobre como controlar a violência, eles se dividem acerca de ter ou não a presença da polícia militar na escola como forma de controle. Esse debate se deu porque há policiais na entrada da escola.

6) *Adolescência* - Como se tratava de estudantes entre 11 e 12 anos, visivelmente eles se encontram em momentos diversos no tocante à puberdade. Assim, alguns se encontravam já vivenciando questões relativas à adolescência, enquanto outros se posicionavam de modo mais próximo ao infantil. De qualquer sorte, a adolescência foi associada aos namoros e às mudanças corporais, além também de como são percebidos pela alteridade, sobretudo, pelos pais. De qualquer sorte, namoro foi o significativo mais referido como sendo definidor da adolescência. Segundo uma das entrevistadas, adolescência é “namorar com muita gentes”.





Tivemos também meninas que se declararam apaixonadas e comentaram estar compartilhando esse sentimento pela primeira vez, ali, na roda de conversa.

Os participantes, durante os encontros, falaram da necessidade que sentem em contarem com espaços nos quais possam falar do que lhes causa inquietação e aproveitaram bastante o momento da roda que lhes foi ofertado. Afirmaram que gostariam de ter outras oportunidades para falar, com a garantia de que seriam efetivamente escutados. Essa demanda foi considerada no Modelo de Apoio à Transição desenvolvido com apoio das Fundações Carlos Chagas e Itaú Social. O mesmo encontra-se em fase de finalização, mas já foi incorporado como política pública municipal.

## Referências bibliográficas

Alberti, S. Esse sujeito adolescente. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos/Contra Capa, 2009.

COULON, Alain. A condição de estudante. A entrada na vida universitária. Trad. de Georgina Gonçalves dos Santos e de Sonia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

GUARESCHI, N. Infância, adolescência e a família: práticas PSI, sociedade contemporânea e produção de subjetividade. In JACÓ-VILELA, A.M., e SATO, L. (Orgs). Diálogos em psicologia social. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 254-268.

LE BRETON, D. Une brève histoire de l'adolescence. Paris: J.-C Béhar, 2011.

LESOURD, S. A Construção Adolescente no Laço Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004



# Um olhar psicanalítico sobre o desenvolvimento infantil no contexto do isolamento social

Yasmin Costa Pereira<sup>1</sup>  
Margarete dos Santos Marques<sup>2</sup>

## Resumo

Tendo em vista que a pandemia do COVID-19 mudou drasticamente a vida das crianças quando tiradas de suas rotinas habituais e trancadas em casa, sob ameaça de um vírus mortal, todas foram impactadas de alguma maneira, todavia, algumas ainda foram mais afetadas devido às condições socioeconômicas. Neste contexto, pesquisa-se acerca de um olhar psicanalítico sobre o mal-estar infantil no período de isolamento social. Para isso, faz-se necessário analisar, a partir da teoria Winnicottiana, a importância do brincar para criança, que ficou prejudicado com a exposição demasiada à tecnologia, privando muitas crianças do direito ao brincar e à educação de qualidade.

Palavras-chave: Psicanálise. Desenvolvimento. Pandemia. Criança. Educação  
Introdução

Em 2020, com a chegada da Covid-19, houve uma mudança na rotina e nas relações familiares por conta do isolamento social imposto pela Organização Mundial de Saúde como única forma de proteção contra a contaminação. Neste contexto de luta pela sobrevivência, milhares de famílias tiveram que readaptar sua rotina a uma nova forma de trabalho, o home office, e as crianças, de forma repentina, pararam de ir à escola, encerrando todo o tipo de contato social a que tinham acesso. Para a população socioeconomicamente desfavorecida, houve rebaixamento de suas rendas, impactando as famílias com a fome e o medo do futuro, pois acabaram sem opções de ganhos para seu sustento.

De acordo com o levantamento bibliográfico, o qual caracteriza esta pesquisa como qualitativa e descritiva, notamos que a forma como as crianças foram retiradas de suas rotinas e trancadas em casa fez com que todas fossem impactadas de alguma maneira. Pensando também nos pais, educadores e familiares, este trabalho tem o intuito de ajudar tanto a sociedade como o mundo acadêmico a se preparar para acolher essa demanda de crianças e adolescentes que, aos poucos, estão sendo levadas aos consultórios psicológicos com diferentes expressões do mal-estar.

---

1 Psicóloga. E-mail: yasmincostapsi@gmail.com

2 Mestre pela PUC-SP, psicóloga clínica, professora e supervisora de estágios do curso de psicologia da Universidade São Judas Tadeu - SP



## Seção 1: O brincar e o desenvolvimento emocional de Winnicott

As crianças atualmente e, muito mais em função da pandemia, têm acesso a músicas, imagens, grafismos e narrativas encantadoras dentro do contexto virtual e acabam tendo experiências imaginativas e fantásticas de um cenário que não encontrarão na realidade, ficam presas a estímulos prontos, o que não contribui para a sua criatividade. Passam a ter um poder limitado para interferir num cenário no qual o jogador experimenta situações virtuais, que na sua vida cotidiana e fora das telas, não vivenciarão. É justamente pelo brincar contemporâneo trazer essas experiências prontas, que o poder criador, inventivo e transformador da criança fica prejudicado, pois esta realiza somente o que o aplicativo determina, submetendo-se docilmente a seres irreais dotados de superpoderes quase que ilimitados, em detrimento das vivências reais, em que o corpo impõe os seus limites. As atividades mediadas com este tipo de tecnologia se opõem totalmente ao conceito de brincar segundo Winnicott (2019), que é algo muito além de imaginar e desejar. O brincar envolve o fazer, o inventar, o criar e o transformar. Se a criança não souber fazer o seu brincar, ela não vai conseguir enfrentar e viver sua realidade, trazendo um déficit no seu desenvolvimento emocional (WINNICOTT, 2019).

A pandemia, conjuntamente com o isolamento social, piorou as condições de saúde mental das crianças e adolescentes. Para a psicanálise, uma situação traumática desse nível, designa um evento ou conjunto deles em que o sujeito é exposto a uma quantidade intensa, excessiva, surpreendente e desagradável de estímulos. Assim, não é a situação em si que é traumática, mas o significado, ou a falta de significação que se dá para ela. (SERRA; GOMES, 2011). Desta forma, o isolamento social que levou à falta do brincar, somado às perdas financeiras de suas famílias e mortes de entes queridos, colocou as crianças diante de uma situação impossível de ser compreendida e elaborada pelo seu psiquismo, pelo menos a curto prazo.

Lembrando que há diferenças no conceito de trauma para Freud, que o concebeu como uma excitação psíquica de natureza sexual não descarregada e, por isso, interfere na economia psíquica gerando mal-estar. Já Winnicott entende o trauma como a exposição a falhas ambientais que interrompem a continuidade de ser, o que leva à quebra na confiabilidade do ambiente. (FULGENCIO, 2004)

## Seção 2: A “exclusão” na educação contemporânea

Devido ao cenário pandêmico no Brasil, o índice de desempregados, segundo o IBGE, chegou a 11,6 milhões, e 38 milhões de pessoas atuando como trabalhadores informais, subempregados desprovidos de direitos, fora da rede de proteção social e sem registro na carteira de trabalho (SERRA; GOMES, 2021).

As escolas, muitas vezes, eram o único lugar que dava às crianças alimentação diária e saudável. A desigualdade que outrora estava “latente” velada na nossa sociedade se revelou de forma brutal na pandemia. Segundo o Fundo das Nações Unidas para a infância com parceria do Centro de Estudos e pesquisas



em Educação, Cultura e Ação Comunitária o número de crianças e adolescentes que ficou sem acesso à educação no Brasil saltou de 1,1 milhão em 2019 para 5,1 milhões em 2020, o que gerou cenário de exclusão escolar em nosso país (TOKARNIA, 2021).

A vacinação em massa se fez necessária para que as escolas pudessem ser reabertas e as aulas pudessem voltar de forma segura, no modo presencial. Contudo, algumas marcas da pandemia na vida das crianças não poderão ser desfeitas. Elas voltaram defasadas, não só com a aprendizagem regredida, mas também com falta de nutrição, com a saúde mental abalada, dificuldade de socialização e com vivências de situações de violência doméstica (TOKARNIA, 2021).

Neste contexto, houve falhas na confiança do ambiente, o que gerou regressão ao estágio de dependência. Crianças que antes eram independentes e seguras, voltaram a necessitar de cuidados e intervenções de acolhimento e de “holding”, termo usado por Winnicott para descrever o período de cuidados ao lactante que se encontra no modo emocional primitivo. Este período foi designado como provisão ambiental da mãe suficientemente boa para o bebê, ou seja, o bebê quando nasce demanda cuidados básicos como leite e colo materno. Essas crianças voltaram para a escola regredidas a esta fase, clamando primeiramente por suprir essas necessidades básicas. Elas necessitam de intervenções que resgatem a confiabilidade ao ambiente, a fim de reestabelecer seu poder de criação e invenção (MEDEIROS E VAISBERG, 2014).

## Considerações Finais

Ao perder o contato social, as crianças se fixaram nos objetos tecnológicos de forma a se tornarem incapazes de fazer a troca desses por outro, o que na perspectiva Winnicottiana impede a ocorrência dos fenômenos transicionais, que facilitam o desenvolvimento ao se tornarem difusos e se espalharem por todo o espaço, com potencial de ser explorado pela criança. Este espaço transicional liga o mundo interno ao externo, e é uma zona intermediária. Entretanto, quase tudo que é oferecido à criança é pré-fabricado, ela é privada do acesso a ferramentas inventivas que possibilitem o seu desenvolvimento criativo, o que poderá acarretar dificuldades no âmbito emocional, pois não adquirem resistência nem maleabilidade psíquica para suportarem frustrações futuras.

Concluimos que a privação do direito à educação digna pode se instaurar como traumática e levar ao fretamento do desenvolvimento, e, caso não seja reparada, essas crianças podem se tornar adolescentes e adultos em conflitos com a Lei. Assim, correm o risco de serem ainda mais excluídos e caírem nas malhas de uma (in) justiça punitiva. São necessárias e emergentes intervenções de reparação que as socorram a tempo de recuperar sua confiança no ambiente e na sociedade que as cerca. Essas crianças estarão no limite entre a privação que leva a delinquência (Winnicott, 1987) ou do vigiar excessivo que leva ao punir (Foucault, 1983).



## Referências bibliográficas

FOUCAUL, Michael. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes. 1983.

FULGENCIO, Leopoldo. A noção de trauma em Freud e Winnicott. *Natureza Humana* 6(2): 255-270, jul.-dez. 2004.

MEDEIROS, Clarissa; VAISBERG, Tania Maria José Aiello. Reflexões sobre holding e sustentação como gestos psicoterapêuticos. *Psic. Clin.*, vol. 26, n. 2. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pc/a/wLtHmFGfDBWY4vR-5Mwdt9Nb/abstract/?lang=pt> Acesso em: 9 novembro 2021.

SERAFIM, Rodrigo. A imagem do corpo e o brincar virtual. Santa Rosa. Dissertação (Trabalho de conclusão de curso de Psicologia) - Universidade regional do noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Santa Rosa, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/4937> Acesso em: 19 março 2021.

SERRA ZANETTI, Sandra Aparecida; GOMES, Isabel Cristina. A “fragilização das funções parentais” na família contemporânea: determinantes e consequências. *Temas em psicologia*, vol. 19. 2. Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão preto, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751438012> Acesso em: 17 abril 2021.

TOKARNIA, Mariana. Mais de 5 milhões de crianças e adolescentes ficaram sem aulas em 2020. Agência Brasil, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/mais-de-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-aulas-em-2020> acesso em: 9 novembro 2021.

WINNICOTT, Donald Woods. A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: lanh Editores, 1971.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. São Paulo: Ubu editora, 2019.

WINNICOTT, Donald Woods. (1987). Privação e delinquência. São Paulo: Martins Fontes, 1999.